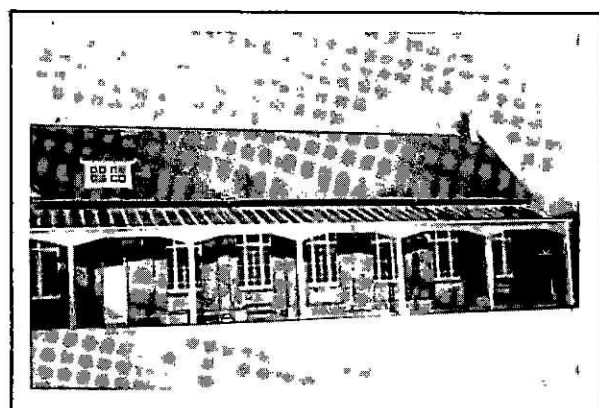




Le métier
d'écolier

l'éducation

N° 190 - 15 novembre 1973 - 2 F



LOCAUX ANCIENS...
CHAUFFAGE
propre - souple

EDF

T - Promotion E.D.F. cedex N° 8

parce qu'ils vous sont confiés...

ASSUREZ leur santé avec le chauffage électrique



OU MODERNES...
ELECTRIQUE

- économique



92080 - PARIS LA DEFENSE



SEULE LA B.B.C.
(BRITISH BROADCASTING CORPORATION LONDON)

**PEUT VOUS OFFRIRE
UNE AUSSI GRANDE
GAMME DE COURS,
D'UN TEL
NIVEAU PÉDAGOGIQUE,
A DES PRIX
AUSSI RAISONNABLES
POUR AIDER VOS ÉLÈVES
A APPRENDRE
OU A SE
PERFECTIONNER
EN ANGLAIS, CHEZ EUX,
A L'HEURE
QUI LEUR CONVIENT
AVEC LE COURS
DE VOTRE CHOIX,
DANS DES CONDITIONS
DE TRAVAIL AGRÉABLES,
MODERNES, EFFICACES
ET ÉCONOMIQUES.**



ÉDITIONS
DISQUES B.B.C.

Anglais : Cours pour débutants adultes et débutants enfants
Cours de perfectionnement et de conversation
Cours de prononciation et d'intonation
Cours commerciaux
- scientifique et technique
Cours spécialisés : Aviation, Marine, Automobile, Hôtellerie.
Cours et livrets pour suivre les émissions "scolaires" de la TV française ainsi que les émissions radio de Londres.

Films pour l'enseignement de l'Anglais



CHEZ LE MÊME
ÉDITEUR

Allemand : Cours de débutants, de révision, commercial

Anglais / Américain :

Cours de perfectionnement

Arabe : Cours de conversation élémentaire

Breton : Cours de débutants

Espagnol : Cours de débutants

Italien : Cours de débutants et de conversation

Russe : Cours de débutants et de conversation

Ces cours sont disponibles soit sur disques, soit en cassettes.

Documentation gratuite, en spécifiant la discipline, sur simple demande

à : **Editions DISQUES B.B.C.E.**

8, rue de Berri - 75 - PARIS 8^e

Tél. : ELY. 80.05 - BAL. 44.24 et 44.25

NOM _____

Adresse _____

Désire recevoir la documentation gratuite sur les cours de _____

COURRIER

Quelques réflexions sur certaines thèses de Bertrand Schwartz

Dans son récent ouvrage, *l'Éducation demain*, Bernard Schwartz se livre à une analyse prospective des problèmes d'enseignement. Certaines de ses thèses vont tout à fait dans le sens des propositions que nous avons formulées nous-même, dans *La Face cachée de l'Université* et nous ne pouvons que les approuver, en nous réjouissant de cette convergence d'analyses tout à fait indépendantes. Il en va ainsi de l'importance attachée à l'*autoformation* assistée et guidée, au *crédit-formation* (qui correspond à notre «stage d'alternance»), à la *sécurité d'emploi* des enseignants, à la spécialisation plus précise des *fin*s de l'enseignement, et à la *déhiérarchisation des fonctions* formatrices.

Sur d'autres points nous tenons à exprimer d'importantes réserves. C'est ainsi que, laissant pour le moment de côté l'étonnante méconnaissance des connaissances de base et l'idée dangereuse et contestable que l'on peut acquiescer de telles connaissances «au fur et à mesure des besoins», nous nous bornerons à quelques commentaires sur «la pédagogie du choix», «le contrat pédagogique», la nature des blocages des systèmes éducatifs et le grave problème des rapports entre l'enseignement et la politique.

Une des carences majeures de l'ouvrage de Schwartz provient d'une «globalisation» excessive de la notion d'élève (ou d'étudiant), qui ne distingue pas toujours assez nettement entre l'enfant et l'adulte, entre l'élève conscient de ses besoins et l'élève qui n'a aucun «projet» précis entre l'élève fortement motivé et celui qui ne l'est pas. Il en résulte une ambiguïté foncière sur la notion, si importante, de «contrat pédagogique» entre enseignants et enseignés. Schwartz confond le cas où l'éducation doit respecter la liberté de l'enseigné (élève informé, motivé, autonome), et le cas où l'éducateur doit *contraindre* l'élève à un certain dépassement de soi, par un minimum de «forçage».

Ici l'image d'un guide de montage s'impose. Il ne revient pas au même de guider dans une ascension un groupe d'alpinistes entraînés, ou de former des débutants aux techniques de l'escalade. Déjà dans le premier cas, le guide est responsable de la sécurité des alpinistes et il lui appartient de décider de l'*itinéraire* à suivre, et même de *réviser le but* de la promenade proposé par ses clients, s'il le juge au-dessus de leurs forces. Dans le second cas, seul l'entraîneur doit choisir les exercices (ne dépassant pas les capacités des élèves à un moment donné de leur formation, et suffisamment progressifs).

En transposant cette image à l'éducation en général, on comprend que l'on ne puisse pas, sans préciser davantage, laisser à tous les élèves une absolue liberté des moyens de formation en leur laissant «la possibilité de se former avec les moyens qui leur conviennent le mieux et leur plaisent le plus». Le formateur ne peut pas, sans distinguer entre les différentes sortes d'élèves «répondre à toutes les demandes quelles qu'elles soient». On ne

peut pas transformer le formateur en un larbin de l'enseigné. Seuls certains «charlatans de l'éducation nouvelle» pourraient nier la nécessité du *pouvoir* sur l'élève qu'implique la responsabilité du formateur !

Le «contrat pédagogique», tel que le conçoit Schwartz, ne s'applique qu'aux adultes fortement motivés, déjà conscients de leurs besoins éducatifs et pleinement autonomes. Pour tous les autres élèves, la forme du «contrat» doit être adaptée au fait qu'il s'agit généralement d'enseignés faiblement motivés, sans projet précis, qui ont besoin avant tout d'un entraînement (au sens sportif du terme). C'est en particulier le cas de l'immense majorité des étudiants actuels, car comme le signale Schwartz lui-même, la tendance actuelle est d'«aller à l'université» sans autre but que celui de «ne pas s'arrêter». Pour de tels étudiants la forme de «contrat pédagogique» que nous avons définie dans *La Face cachée de l'Université* convient beaucoup mieux.

D'ailleurs Schwartz accorde (sans remarquer que cela contredit ce qui précède) qu'un «véritable entraînement est quand même nécessaire» et que loin de libérer l'éducateur de ses responsabilités, «en l'amenant à se nier en tant que représentant d'une règle», vis-à-vis des jeunes, il doit assumer pleinement son rôle de garant de la consigne et de la norme !

Une «pédagogie du choix» est acceptable pour un très jeune enfant et pour l'adulte autonome, elle ne l'est pas pour le pré-adolescent ou pour l'étudiant débutant. D'ailleurs Schwartz reconnaît que le problème des adultes ne se pose pas comme celui des jeunes, mais il ne tire aucune conséquence de cette affirmation dans la majeure partie de son ouvrage.

En réalité, au lieu de laisser l'élève choisir les moyens d'étude qui lui plaisent (ce qui signifie le plus souvent une fuite devant l'effort), il faut une pédagogie axée sur la récompense *intrinsèque* de l'effort (montrer, par exemple, que tout effort d'élucidation est récompensé par la joie de comprendre, et que tout effort de recherche est récompensé par la joie de la découverte).

Pour que l'adolescent ne s'ennuie pas à l'école, la bonne méthode (en plus de l'autoformation assistée) n'est pas de le rendre plus «libre» mais de lui proposer des exercices procurant le plaisir de devenir plus fort (comme en éducation physique). Ce n'est pas parce que le solfège est difficile à apprendre, qu'il faut renoncer à initier les enfants à jouer d'un instrument de musique (autre sanction positive de l'effort, à partir d'un certain niveau) en se bornant à leur apprendre à «aimer la musique» par l'audition passive de disques. Une «pédagogie du choix» dégénère trop souvent en une pédagogie de la facilité !

On ne peut, naturellement, qu'approuver dans son ensemble, l'analyse faite par Schwartz des raisons et de la nature des blocages des systèmes éducatifs en place, quand il énumère les freins d'ordre matériel, administratif, financier, organisationnel, juridique et surtout d'ordre psychologique et psychosociologique. Nous avons nous-même dénoncé dans le chapitre consacré à la pénurie des moyens, l'inadaptation des locaux, les fausses économies, le manque de souplesse dans le financement, les entraves provenant du régime des droits d'auteur, et, dans la partie consacrée aux «pseudo-enseignants», les blocages purement corporatifs. Comme l'écrit Schwartz «les enseignants ont trouvé leur statut dans le cadre d'un certain type de relation... et tout ce qui met en cause... leur statut... déclenche en eux une certaine anxiété». C'est le moins que l'on puisse dire !

Il est cependant tragi-comique de constater que tout en dénonçant les freins de plusieurs

ordres, Schwartz souscrit explicitement à certaines des plus nocives parmi les valeurs héritées du passé, tout en reprenant à son compte certains des alibis les plus contestables des défenseurs du *statu quo*.

C'est ainsi, qu'il trouve tout naturel de perpétuer les dogmes périmés en ce qui concerne les rapports entre l'enseignement supérieur et la recherche, en affirmant que « les enseignants universitaires doivent s'adonner à des activités de recherche dans leur domaine scientifique », ce qui, pour commencer, contredit ce qu'il écrit ailleurs où il approuve (avec raison) les universités « où de nombreux formateurs sont pris dans le monde économique et social », et ne tient aucun compte des arguments irréfutables en faveur d'une indispensable « spécialisation des fonctions » d'enseignement et de recherche.

Quant aux alibis, c'est évidemment celui qui consiste à dire que le frein le plus important est le « frein politico-économique du système social établi », comme si les freins les plus graves n'étaient pas, au contraire largement indépendants du système social, et ne tenaient pas au fait que tous les systèmes — quelle que soit leur nature politique — ne secrétaient pas eux-mêmes « leurs propres défenses à l'égard du changement ». Il est tellement plus facile de tout mettre sur le dos des pouvoirs publics que de dénoncer les dogmes traditionnels ou des blocages corporatifs !

Cette attaque contre le système social établi, fait d'ailleurs partie, chez Bertrand Schwartz, d'une conception extrêmement dangereuse et contestable du rôle même que doit jouer le système éducatif vis-à-vis de la politique, puisqu'il affirme qu'il est « légitime de considérer le système éducatif comme un des terrains de lutte en vue du changement social » et que la dynamique du renouvellement du système éducatif « aboutit nécessairement, par des voies plus ou moins rapides, à une mise en question de l'organisation sociale en vigueur ».

Certes, en ce qui concerne les rapports entre l'éducation et la politique, on peut accepter l'idée (déjà avancée dans *La Face cachée de l'Université*, que le développement et le renouvellement du système éducatif est un problème politique, puisqu'il porte, dans le domaine des moyens, sur les priorités d'utilisation du produit social. Mais l'on ne peut que condamner sans appel l'abandon de laïcité qu'impliquerait une « politisation » de l'enseignement qui en ferait « un des terrains de lutte en vue du changement social ». Le rôle véritable du système éducatif doit être de former des personnes autonomes. Certaines de ces personnes seront peut-être conduites à mettre en question « l'organisation sociale en

vigueur », tandis que d'autres trouveront peut-être que les modèles de société qu'on leur propose, en s'inspirant de certaines théories, ou de ce qui se fait ailleurs, ne valent pas mieux que « l'ordre établi ». Il n'appartient pas aux éducateurs d'inculquer leurs opinions politiques à leurs élèves !

Disons, enfin, pour terminer que nous sommes totalement en désaccord avec Schwartz, quand (après avoir préconisé, avec raison, « la réforme permanente », il propose, en guise de conclusion, de profiter, partout et toujours des « situations de crise » entendant par là « une situation qui se développe chaque fois qu'un besoin nouveau s'exprime et que l'institution éducative, prise de court, n'a pas encore élaboré sa réponse ».

Nous pensons, quant à nous, qu'une telle solution est trop traumatisante et trop coûteuse : il ne faut pas attendre une septicémie généralisée avant de crever l'abcès. C'est en réformant le système éducatif, avant qu'une crise ne se développe, c'est-à-dire en mettant en œuvre une action prospective fondée sur des analyses lucides des situations présentes et futures que l'on pourra faire œuvre réellement utile.

V. Kourganoff

Professeur à l'université de Paris-Sud, Orsay

Mathématiques au BEPC et au baccalauréat

Lu dans le courrier de l'éducation du 24 mai (n° 177) la lettre concernant cette épreuve au BEPC.

Bien que « primaire », je travaille depuis un an les épreuves du BEPC et du baccalauréat C ou D, ayant un enfant en 3e qui s'achemine en C. Et j'ai été, moi aussi, assez inquiet quant au niveau des épreuves. J'ai donc contacté deux professeurs, l'un de troisième, l'autre de terminale. Tous deux ont été formels : « Les sujets ! c'est un petit jeu pour professeurs. Pour les élèves, en faisant la moitié du problème, ils sont assurés du 13 ou 14 »... Est-ce vrai ? Et alors de qui se moque-t-on ? Pour le savoir peut-on connaître la moyenne de mathématiques des élèves reçus dans ces centres champions de l'absurdité.

C. Plomion

l'éducation

Rédaction, publicité, annonces : 13, rue du Four, 75270 Paris Cedex 06/326.36.92

Abonnements : INRDP, B.P. 365 11, 75526 Paris Cedex 11/345.37.21

L'éducation est publiée par une association sans but lucratif qui réunit les fondateurs : l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Education et échanges, le Comité de liaison des écoles et mouvements d'éducation nouvelle et les auteurs et lecteurs adhérant à titre individuel, avec le concours technique de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques

Les informations du ministère de l'Éducation nationale incorporées à l'éducation (pages roses) sont communiquées par le service de presse du ministère.

Tarifs d'abonnement : l'éducation et Les informations du ministère de l'Éducation nationale : 40 F France, 55 F étranger — l'éducation jumelée au Bulletin officiel et Textes et Documents pour la classe : renseignements sur demande à INRDP, B.P. 365 11, 75526 Paris Cedex 11 (CCP Paris 9062-93).

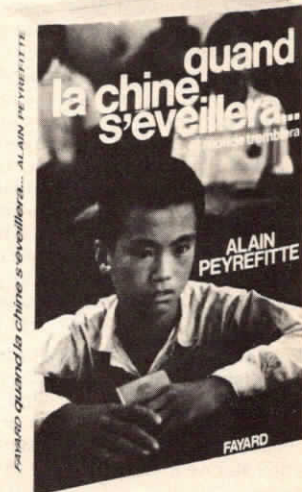
240.000 exemplaires

Une surprise heureuse : après tant d'enfers ou de paradis chinois, quel réconfort de lire un ouvrage (... qui...) se garde avec probité du manichéisme... Un bilan intelligent, alerte, objectif... On lit ce livre, ce fut mon cas, d'une traite nocturne.

Etiemble, LE MONDE

Un livre insolite, brillant et intelligent. Un remarquable rapport d'enquête, où les portraits magistraux des leaders complètent la psychanalyse d'un peuple.

COMBAT



Il a l'œil vif et l'esprit averti... C'est bien agréable un homme intelligent, même quand il n'est pas de votre paroisse.

Marc Paillet, L'EXPRESS

... Un livre passionnant.

André Fontaine, LE MONDE

... Fait un malheur en librairie...

Jean Clémentin, CANARD ENCHAINE

... L'acuité de son regard...

Maurice Clavel, NOUVEL OBSERVATEUR

Un livre lucide, salutaire et durable, que rehausse encore un style aisé et pur, parsemé de saisissants raccourcis et d'éblouissantes formules.

Jacques Guillermez, LE POINT

Par cette éclatante publication, qui s'inscrit parmi les virtuosités intellectuelles des hommes politiques français, M. Alain Peyrefitte aide, avec intelligence et pénétration, à répondre aux questions que pose la Chine d'aujourd'hui.

Jean Marin, A.F.P.

Enquête sérieuse, consciencieuse, intelligente. Il faut admettre que Peyrefitte s'est tiré d'affaire avec habileté... Il est sorti vainqueur de cette navigation au milieu des récifs.

François Fonvieille-Alquier, TEMOIGNAGE CHRETIEN

 fayard

Stages

- **Découverte et initiation en groupe** de ce que peuvent être la musique, l'expression corporelle, la peinture, le magnéscope, avec leurs complémentarités, leurs originalités et leurs interférences. Deux formules souples : cycles de deux week-ends les 17 et 18 novembre et 15 et 16 décembre, les 1er et 2 décembre et 15 et 16 décembre ; stage d'une semaine du 26 décembre au 2 janvier. Pour renseignements complémentaires : STAJ, 10, rue de Charonne, 75001 Paris. Tél. : 700-65-62.
- **Initiation à l'économie.** Stages CAPASE à l'INEP de Marly-le-Roi du 3 au 8 décembre. Ce stage s'adresse plus particulièrement aux animateurs travaillant en milieu rural (candidats au CAPASE ou non). Il est le premier d'une série de cinq stages : Institutions nationales et internationales (9-14 février 1974) ; Connaissance des milieux (16-21 avril 1974) ; Application de l'étude de milieu (15-20 juin 1974) ; Aménagement de l'espace naturel (21-26 septembre 1974). Cette formation dispensée ainsi veut être : spécifique, organisée autour des problèmes que rencontre toute personne en situation d'animation dans le milieu rural et agricole ; en continuité, les stages ne sont pas juxtaposés ; greffée sur l'analyse des situations vécues par les stagiaires dans leur pratique. Le support pédagogique de ce stage est un jeu de simulation économique. L'étude portera sur l'inventaire des problèmes économiques rencontrés par les producteurs agricoles et les milieux ruraux ; la compréhension et l'analyse des phénomènes et mécanismes macro-économiques et micro-économiques ; l'élaboration d'outils méthodologiques qu'il serait possible de proposer à des groupes agissant en milieu rural en vue d'utiliser de manière utile l'information économique. Renseignements et inscriptions : Institut national d'éducation populaire, 78160 Marly-le-Roi.
- **Trois stages concernant l'étude de la progression pédagogique chorégraphique** sont proposés par la Maîtrise de danse Janine Solane : du lundi 4 au vendredi 8 février ; du lundi 11 au vendredi 15 février ; du lundi 1er au vendredi 5 juillet. Ces stages s'adressent aux danseurs amateurs et professionnels, aux institutrices des écoles maternelles, primaires, CEG, aux professeurs d'éducation physique, aux animatrices de loisirs, aux rééducatrices, aux étudiantes. Renseignements et inscriptions : Maîtrise de danse Janine Solane, 1 bis, rue de la Grande Chaumière, 75006 Paris. Tél. : 033-79-78.

Exposition

- **A Lille : le cinquantenaire d'Animavia.** Du 31 janvier au 4 février. Le Groupement avicole et zoologique du Nord fêtera son cinquantenaire en organisant au grand palais de la foire une très importante exposition animalière ; le XXe Salon international des animaux. Plus de cinq mille bêtes de race seront présentées. Les sujets exposés viendront de France, mais aussi de Belgique, d'Allemagne fédérale, d'Angleterre, de Hollande et de Suisse. Une section exotique permettra l'exhibition de fauves et oiseaux tropicaux.

Séjours linguistiques

- **Noël en Angleterre.** L'association Contacts-Eurovac organise deux séjours à Londres à l'occasion des prochaines vacances de Noël : pour garçons et filles, un séjour en hôte-payant assisté avec excursions et visites ; pour les jeunes filles à partir de 17 ans un séjour au pair particulièrement économique. Les jeunes voyageront en groupe et resteront en contact avec des responsables. Ces types de séjours sont aussi possibles toute l'année avec voyages individuels. Pour tous renseignements : Contacts-Eurovac, 27, rue James-Cane, 37000 Tours. Tél. : (47) 20-20-57.
- **Séjour à Londres.** Du 22 décembre au 2 janvier. Pour les jeunes de 15 à 21 ans. Logement dans des familles sélectionnées, en qualité d'hôtes-payants. Excursion d'une demi-journée, visite de la ville, une soirée au théâtre. Voyage par train et bateau, accompagné. Prix : 790 F. Des séjours indivi-

duels en famille en qualité d'hôte-payant sont valables toute l'année dans des familles anglaises, allemandes, et espagnoles. Prix de la semaine : à partir de 200 F. Renseignements : Bureau de voyages scolaires, 116 bis, Champs Elysées, 75008 Paris. Tél. : 359-72-54.

Vacances, loisirs

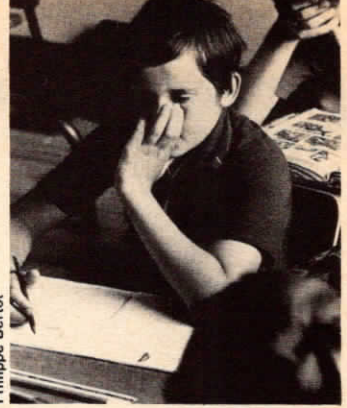
- **Ski à Noël pour les jeunes de 8 à 15 ans.** A Crans-Montana (altitude 500/2 600 mètres) du 22 décembre au 2 janvier. Cette station est située dans le Valais suisse, entourée de forêts de sapins et est très ensoleillée. Equipement sportif : 3 téléphériques, 5 télécabines, 1 télésiège, 21 téléskis, 2 patinoires, bowling, hockey sur glace, curling, piste de luge et de bobsleigh, tremplins de saut, équitation, piscine couverte. Le logement s'effectue dans un home d'enfants bien situé, au centre de la station, à très peu de distance du téléski-école, du parc, dans un grand chalet aux chambres confortables de 3 à 4 lits. Des activités d'intérieur sont prévues sous surveillance familiale attentive. Prix : 1 545 F. Ce prix comprend : voyage en train, logement et surveillance familiale, forfait ski comprenant 2 heures de leçons de ski par jour données par les moniteurs attachés au home, répétitions de ski et de patinage par les moniteurs, remontées mécaniques illimitées. Renseignements complémentaires : Bureau de voyages scolaires, 116 bis, Champs Elysées, 75008 Paris. Tél. : 359-72-54.
- **Jeux de neige, luge pas de ski, pour les 6 à 10 ans** aux Puisots. A 6 km d'Annecy, sur la route conduisant à la station du Semnoz (altitude 850 mètres). Le voyage se fera en autocar de Paris aux Puisots. Le logement s'effectuera dans de petits bâtiments confortables, avec chambres d'enfants, douches, salles de jeux, chauffage central. Départ Paris le 22 décembre au soir, retour le 2 janvier. Prix : individuel : 490 F, collectivité : 510 F, séjour (sans le voyage) du 23 décembre au matin au 1er janvier au soir (dîner), individuel : 390 F, collectivité : 410 F. Pour tous renseignements et inscriptions : Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, service national vacances, 7, bd St-Denis, 75141 Paris Cedex 03. Tél. : 277-11-40.

Notez aussi

- **Bourse « Hidalgo » 1974.** Pour l'année 1974, le gouvernement mexicain offre une bourse « Hidalgo » destinée à récompenser le meilleur mémoire traitant « La Révolution mexicaine de 1910 devant l'opinion publique française » et présenté par un professeur d'histoire de nationalité française. La bourse « Hidalgo » comporte les avantages suivants : le montant du voyage aller et retour Paris-Mexico-Paris en première classe ; les frais de séjour au Mexique pendant trois mois, à raison de trois mille pesos par mois, afin de permettre au lauréat — qui sera mis en rapport avec les institutions mexicaines compétentes — de parfaire sa première recherche. Le sujet devra être analysé dans une étude — rédigée soit en langue espagnole, soit en français — comportant cinquante pages au moins et cent au plus, dactylographiées à double interligne. Ce mémoire devra être remis en double exemplaire (un original et un double) portant une devise ou un pseudonyme (à l'exclusion du nom, de la qualité et de l'adresse de l'auteur, ces dernières indications étant consignées sur un feuillet à part, mis sous enveloppe cachetée, dont la suscription portera les mêmes devise ou pseudonyme que les textes). Les mémoires devront parvenir à l'ambassade du Mexique — services culturels — au plus tard le vendredi 12 avril 1974 à 18 heures. Le jury fera connaître sa décision le 10 juin 1974, afin que le lauréat puisse effectuer le voyage au Mexique dans le courant de l'année 1974.
- **Projections de diapositives commentées** organisées par le service d'action culturelle du musée de l'Homme dans les établissements scolaires et les organismes scolaires. Quatorze sujets sont proposés au choix. Il est nécessaire de prendre rendez-vous un mois à l'avance. Pour tous renseignements : musée de l'Homme, Palais de Chaillot, place du Trocadéro, 75016 Paris. Tél. : 727-18-17, poste 146, les lundi, mardi, jeudi, vendredi, après-midi.

l'éducation

n° 190
15 novembre 1973



Philippe Bertot

Le métier d'écolier
(p. 23)

Fondée en 1945
par Gustave Monod et Louis Cros

Comité de parrainage

René Basquin, inspecteur général honoraire ; Louis de Broglie, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences ; René Cassin, prix Nobel, membre de l'Institut ; Pierre Clarac, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences morales et politiques ; Guy Debeyre, Conseiller d'Etat ; Robert Debré, de l'Académie des sciences ; Daniel Douady, de l'Académie de médecine ; Jean Fourastié, membre de l'Institut ; Georges Friedmann, directeur d'études à l'École pratique des hautes études ; Roger Grégoire, conseiller d'Etat ; René Huyghe, de l'Académie française ; Alfred Kastler, prix Nobel ; Marcel Masbou, président du CUIP ; Jacques Monod, prix Nobel ; Raymond Poignant, directeur de l'Institut international de planification de l'éducation ; Jean Rostand, de l'Académie française ; Alfred Sauvy, professeur au Collège de France ; Jeanne Sourgen, inspectrice générale honoraire.

Direction

Directeur : André Lichnerowicz.
Administrateur délégué : Léon Silvéreano.

Rédaction

Rédacteur en chef : Pierre-Bernard Marquet.
Rédacteur en chef adjoint : Maurice Guillot.
Chefs de services : Jean-Paul Gibiat, Jean-Pierre Vélis.
Correspondants : Roger Balavoine, Elisabeth de Blasi, André Caudron, Raymond Duclos, Henri Dumoulin, Paul Gravillon, Robert Le Roncé, Georges Parry, Jean Pinvidic, Pierre Rappo, Job de Roince, Jean de Rosière.
Votre documentation : Pierre Ferran, chef de rubrique - Jacques Charpentreau, Christian Cousin, Claudine Dannequin, Jean-Claude Forquin, Gérard Fournier, William Grossin, Geneviève Lefort, Fernand Lot, Gildas Machelot, Jacques Maladorno, Franck Marchand, Jerry Poczlar, Louis Porcher - Marie-Claude Krausz (Agenda).
Lettres, arts, spectacles : Jacques Baron, Jacques Chevallier, Josane Duvanteau, Etienne Fuzellier, Jacques Mourgeon, Jean-Jacques Reinhard, Georges Rouveyre.
Dessins : François Castan, Gring.

Secrétariat de rédaction

Ire secrétaire-maquetiste : Suzanne Adelis.
Secrétaire de rédaction : Annie Clément

Publicité - Développement

Odette Garon - François Silvain.

Comité de rédaction

Etienne Bauer, Robert Bazin, Maurice Cayron, Robert Mandra, Pierre-Bernard Marquet, Robert Mélet, André de Péretti, Jacques Quignard, Léon Silvéreano - Joseph Majault (représentant l'INRDP).

Conseil d'administration de l'Association éditrice

Bureau : André Lichnerowicz, président ; Jeanne Dejean et Paul Deloarié, vice-présidents ; Georges Belbenoit et Léon Silvéreano, secrétaires généraux ; Yves Malécot, trésorier ; Robert Mandra, Philippe Viannay.

Membres : Robert Bazin, Lazine Bergeret, Marc-André Bloch, Jean-Louis Crémieux-Brilhac, Maurice Debessé, Gisèle de Failly, Lucien Géminard, Colette Magnier, Robert Mélet, Guy Palmade, Georges Petit, Jacques Quignard, Yvette Servin.

Courrier	2
Sur votre agenda	4
Mots croisés — Bridge	30

L'actualité

Quelle formation ? par Jean-Pierre Vélis	6
Education permanente : Ce que propose la Ligue, entretien avec Jean Debiesse	7
Documentation : A lire dès demain, par Christian Cousin et Pierre Ferran	9

Notre école et notre monde

Ceux qui chancellent, par Robert Mandra	10
Grande-Bretagne : Des ondes et des campus, par E.J. Neather	12
Bonnes feuilles : Les structures de l'enseignement, par Lucien Géminard	14
Etude : L'apprentissage de l'incapacité, par William Grossin	15

Lettres, arts, spectacles

Fêtes subversives, par Josane Duranteau	18
Poésie : Deux revues — Graphistes et poètes, par Pierre Ferran	20
Cinéma : Le poids des habitudes, par Etienne Fuzellier	21
Exposition : Quand les peintres dessinent, par Jacques Baron	22

Document

Le métier d'écolier, une enquête auprès d'enfants de six à onze ans ..	23
--	----

et

LES INFORMATIONS DU MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE .. I-VIII

PLUS que jamais la formation des maîtres est à l'ordre du jour. Sans trop risquer de se tromper on peut penser qu'une grande attention sera portée aux problèmes qu'elle sous-tend dans les travaux de préparation de la future loi d'orientation de l'enseignement secondaire. Il semble bien en effet que personne ne veuille être absent de ce concert, même s'il ne s'agit pas forcément de jouer sa partition dans le cadre officiel. Symptomatique de cette situation, la récente présentation à la presse par quatre syndicats de la FEN (SNES, SNESup, SNEP et SNPEN) d'un ouvrage commun : **Former des maîtres pour notre temps**. Témoin aussi ce qu'a déclaré Etienne Camy-Peyret, secrétaire général du SNES : « Il faut dénoncer le climat d'agressivité dans lequel se situe le débat sur le secondaire (...). Nous souhaitons qu'une action se développe pour répondre au dispositif qui tend à faire croire à l'opinion publique que des décisions importantes pour les élèves et pour les maîtres se préparent avec la loi d'orientation. » Ainsi, avant même que le colloque convoqué par le ministre de l'Éducation nationale n'ait lieu, on peut imaginer dans quel « climat » il risque de se dérouler.

Lier les préoccupations du colloque à la formation des maîtres n'est sans doute pas abusif. Pour ces quatre syndicats, mais pour bien d'autres personnes aussi, les problèmes d'organisation de la vie scolaire des élèves — car c'est tout de même d'eux qu'il s'agit... — sont intimement liés aux questions de formation des maîtres. Cela fut dit très clairement au cours de la conférence de presse : « La lutte contre la sélection et la ségrégation des élèves passe par la lutte contre la ségrégation entre les enseignants. »

Cela nous conduit en fait au contenu de l'ouvrage. Le livre n'est autre en effet que la publication des interventions faites au cours d'un colloque que les quatre syndicats avaient organisé à la Halle aux vins, à Paris, en février dernier. Or, de colloque en colloque, de Cachan à la Halle aux vins, les mêmes positions ont été définies, à chaque fois précisées. Mais elles sont bien connues des lecteurs de **l'éducation**. Aussi nous contenterons-nous de les résumer à gros traits.

En gros donc, l'argumentation de ces syndicats s'articule autour de quatre principes de base. D'abord *l'unification* de la formation et du recrutement de tous les maîtres « de toutes les disciplines enseignant à tous les niveaux de la scolarité, de la maternelle à la fin du second degré ». Ensuite, il faut une formation scientifique de tous les maîtres qui soit donnée à *l'université* « parce que l'université est le lieu où se nouent les liens entre l'enseignement et la recherche ». Cette formation doit mener au niveau de la maîtrise. (Notons, en attendant la loi d'orientation, qu'Etienne Camy-Peyret avait été catégorique sur ce sujet en affirmant : « Nous n'acceptons pas qu'un projet ministériel ne tienne pas compte de ces deux exigences : l'université et la maîtrise »). Troisième principe de base : une *formation pédagogique scientifique* « qui associe formation théorique et pratique » et la *formation permanente* dont on sait aujourd'hui qu'elle ne doit pas servir de prétexte à abaisser la formation initiale, bien au contraire. A partir de ces quatre principes de base, les syndicats développent plusieurs points : nécessité de créer des centres universitaires de formation des maîtres, besoin d'organiser un système de prérecrutement assez précoce en maintenant le recrutement par concours national, et deux exigences ; résorption complète de l'auxiliaariat et des moyens accrus pour l'université. Bref, l'ensemble de ces propositions est aujourd'hui bien connu. Il forme un tout cohérent que les syndicats défendent depuis de longues années et qui les a conduits à lutter contre les divers projets ministériels (ITFP, CFPM) ou à considérer avec réserve les propositions contenues dans le rapport de la commission dite « Paulian ».

En réalité, les vraies difficultés naissent lorsque la « science » questionne le syndicalisme : de l'une à l'autre les raisons de répondre ne sont pas les mêmes. « Tous ces problèmes de réforme d'enseignement, de formation des enseignants débouchent sur un principe qu'on ose à peine formuler tellement il est loin de nos pensées en France : ce serait peut-être le droit des enseignants à choisir le type de formation qui leur paraît correspondre à leurs besoins », se demande Michel Debeauvais, et Jean-Claude Filloux, professeur en sciences de l'éducation à Paris X, poursuit sur cette lancée : « Est-ce que l'on sait exactement ce que l'on entend par formation ? Est-ce que l'on cherche à savoir ce que recouvre le mot « formation » (...) Il y a des formations qui peuvent tellement diverger que, selon que l'on emploie le mot en mettant dessous une marchandise ou une autre, on peut obtenir des résultats extrêmement différents (...) Dans le mot formation il y a le mot « forme » : est-ce que former veut dire imposer des formes, ou bien former veut-il dire mettre quelqu'un en état de désirer découvrir de nouvelles formes ? »

« Choisir », « découvrir », « désirer », voilà bien des termes qu'aucun système ne peut réduire et qui constituent peut-être le fond véritable du problème. Aussi longtemps qu'on ne les prendra pas en compte, il y a fort à craindre qu'on continue à se demander : « Alors, quelle formation ? »

Jean-Pierre Vélis

Quelle

formation ?

en bref

Dans un communiqué commun, le FEN, la CFDT et la CGT « attirent l'attention de l'opinion publique sur la gravité de la situation créée par le gouvernement à l'Université de Provence ». En apportant leur soutien aux personnels enseignants et techniciens, les trois organisations protestent avec force contre « ce coup de force policier (qui) fait suite à une série de décisions administratives prises de façon arbitraire, au mépris de la légalité et en bafouant les avis et le rôle des instances consultatives qualifiées de l'Education nationale » alors que le recteur venait enfin d'accepter les négociations réclamées par le personnel. FEN, CFDT et CGT réclament l'ouverture de négociations sur la base de la résolution adoptée le 28 septembre 1973 par le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Le SNEP et le SNEEPS ont déposé un préavis de grève pour le lundi 19 novembre, veille du second débat à l'Assemblée nationale sur le budget du secrétariat d'Etat à la Jeunesse, aux Sports et aux Loisirs, dont le vote avait été renvoyé par les députés pour insuffisance. Les deux syndicats rappellent qu'il est nécessaire de créer 3 000 postes d'enseignants d'EPS au budget 1974 — alors que 700 seulement sont prévus — si l'on ne veut pas voir une régression du temps d'EPS à l'école, et que, sans crédits nouveaux, l'exécution de la « Loi-programme » sera définitivement compromise.

La FEN et la Fédération de parents d'élèves (Cornec), dans une lettre au premier ministre annoncent leur appui à cette grève si des propositions complémentaires de crédits ne sont pas faites d'ici là. En outre, elles attirent son attention « sur la régression, incompréhensible au regard de ses propres déclarations sur l'éducation physique et le sport scolaire, du nombre de créations d'emplois d'enseignants d'EPS ».

C'est en présence du secrétaire d'Etat à la Jeunesse, aux Sports et aux Loisirs, Pierre Mazeaud, et du secrétaire parlementaire au ministère fédéral allemand de la Jeunesse, de la Famille et de la Santé, Heinz Westphal, que M. Albrecht Krause, ancien secrétaire général de l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ), a passé ses pouvoirs, le 8 novembre dernier, à M. Pierre Gril, son successeur. C'est M. Wolfgang Linckelmann qui succède à M. Jaurant-Singer, au poste de secrétaire général adjoint de l'Office.

Tout en poursuivant son action pour des mesures d'urgence limitée en ce qui concerne le service militaire, la Fédération Léo-Lagrange vient de préconiser dans un document une « évolution vers l'éclatement du service militaire traditionnel » par un système de stages où les appelés mettraient en œuvre, dans le cadre d'exercices militaires, un certain nombre de connaissances acquises avant l'âge de la majorité (18 ans).

Education permanente



Ce que propose la Ligue

La Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente a vécu un certain nombre d'événements en cette année 1973. Elle s'est notamment vu décerner l'agrément en tant qu'organisme de formation permanente et, à l'issue de son congrès qui s'est tenu à Nancy du 11 au 13 juillet, elle s'est donné un nouveau président.

Par ailleurs, ces jours-ci, elle fait paraître un petit livre, Le Combat de la Ligue, dont le surtitre ne peut être plus explicite : « De l'instruction publique à l'éducation permanente » (Tema-Editions, 4, rue de la Michodière, 75002 Paris).

Si, dans ces 180 pages qu'a signées Michel Tricot, on trouve structures, chiffres, dates, statuts, textes, c'est aussi toute l'histoire de la Ligue depuis sa création par Jean Macé mais aussi et surtout l'histoire de l'action et de la bataille incessante qu'elle a dû mener depuis plus d'un siècle, qui nous est contée.

Cette action, elle entend plus que jamais la poursuivre et c'est son nouveau président, Jean Debiesse, qui, succédant à Jean Grenier, a bien voulu nous en tracer les grandes lignes.

● **Le dernier congrès de la Ligue de l'enseignement vous a porté à sa présidence. Or, la Ligue est une vieille dame, ceci n'est pas péjoratif, et l'avènement d'un nouveau président n'est-il pas à même de lui donner un nouveau souffle ?**

Cette vieille dame, comme vous le dites, n'est pas essouffée, elle est encore très dynamique puisqu'elle comprend plus de trois millions de personnes, dont près de neuf cent mille adultes. Evidemment, un nouveau président a toujours, en principe, quelques nouvelles idées et j'espère que celles-ci apporteront quelque chose à la Ligue.

● **Quelles vont être pour la Ligue, dans ces prochaines années, les grandes lignes de son action ?**

Je souhaiterais que la Ligue s'engage très résolument dans les nouveaux grands objectifs de la France qui sont ceux de la formation continue. J'estime, pour ma part, que la loi de 1971 est une loi extrêmement impor-

tante qui va permettre de remodeler notre pays d'une façon considérable et de lui permettre de mieux affronter l'avenir. La Ligue s'est créée au siècle dernier, au moment où on généralisait la scolarité des enfants. Elle s'est taillée une grande page de gloire en faisant beaucoup pour contribuer à l'établissement de l'école publique, à l'établissement de cette école qui a fait la IIIe République et qui a permis de rattraper les échecs du Second Empire. Nous sommes maintenant à l'orée d'une période extrêmement importante. La formation continue, intéressant tous les adultes, permettra de remodeler, au cours de toute leur vie, tous les hommes, toutes les femmes de ce pays et permettra probablement ainsi, si on le fait bien, de faire de grandes choses.

● **La Ligue vient justement d'être agréée comme organisme de formation permanente. Pouvez-vous, déjà, nous donner quelques grandes idées qui vont présider à cette formation continue ?**

Pour ma part, et c'est une opinion très personnelle que j'exprime là, je crois qu'il est très important que la formation continue soit faite sans idée de profit, sans idée de particularisme quelconque, industriel ou agricole, etc., soit faite, par suite, grâce aux établissements de l'Etat. Il faut que la formation continue soit une grande affaire collective faite par la nation, pour la nation, comme l'est l'école publique, l'école de l'Etat.

● **Pensez-vous que la Ligue puisse être, dans cette direction, plutôt un organisme de recherche que d'application ?**

Elle est un organisme de recherche et, compte tenu des amis qui sont autour de la Ligue, des ligueurs eux-mêmes, elle peut prendre une part effective dans la formation continue. Certes, elle peut former des formateurs, mais elle peut aussi aider à préciser davantage la manière de les former de façon concrète pour qu'ils soient de bons formateurs efficaces.

A ce propos, je dois rappeler que l'enseignement des jeunes connaît actuellement beaucoup de redoublants, beaucoup trop. Ceci est déjà catastrophique pour les jeunes, mais serait intolérable dans les perspectives de la formation continue. Il faut que les formateurs sachent être compris, il faut qu'ils sachent faire travailler de façon attrayante et efficace les adultes. C'est à ce prix que la formation continue sera un succès. Je sais bien que certains théoriciens préconisent l'auto-formation, c'est-à-dire le travail solitaire face à des documents bien préparés. Je ne pense cette pédagogie valable que pour un très petit pourcentage d'une collectivité d'adultes ou de jeunes. Pour entraîner toute une masse, il faut une vraie école, donc un maître, un formateur, vecteur pédagogique indispensable pour l'entraîner.

● **Le monde enseignant est encore souvent perçu comme un « monde à part ». Est-ce que la Ligue compte accentuer son action en ce sens ? Je pense, par exemple, au rôle qu'elle peut jouer dans le rapprochement de ces deux mondes que sont celui de l'enseignement et celui que l'on appelle « l'école parallèle ».**

C'est exactement notre ambition. Les enseignants sont très nombreux dans la Ligue, pour un peu je dirais presque trop nombreux, car l'action de la Ligue concerne tous les Français. Nous souhaitons justement qu'à l'intérieur de notre mouvement les enseignants associent leurs efforts à ceux des autres catégories socio-professionnelles pour la formation continue.

● **Avez-vous déjà des idées précises sur ce que vous allez faire en ce domaine ?**

N'oubliez pas que nous venons juste d'être agréés et que la Ligue est une grande machine qu'il faut mettre en route. Nous prenons le départ et nous sommes en train d'étudier très soigneu-

sement ce que nous pensons faire. C'est tout le problème d'un enseignement généralisé pour adultes qui est à repenser, compte tenu par exemple de ce qu'a fait et de ce que fait le Conservatoire national des Arts et Métiers.

● **La Ligue avait attaché une certaine importance à sa campagne « Vivre en ville ». Où en est cette campagne qui devait comporter plusieurs phases et que certains, mais peut-être est-ce un manque d'information, considèrent au « point mort » ?**

« Vivre en ville », projet généreux, était l'aboutissement d'un certain nombre d'actions que nous avions menées, en particulier d'animation dans une ville telle que Bourges, et qui faisait suite aux grandes difficultés rencontrées par les animateurs pour imposer le travail d'animation socio-culturelle en milieu urbain. Nous étions partis de l'idée qu'il fallait d'abord essayer de bien comprendre les phénomènes urbains pour pouvoir ensuite mieux les maîtriser. Au total, nous avons déjà fait un travail assez considérable, en particulier dans le cadre de la formation permanente, par exemple avec l'université d'Aix pour la formation d'animateurs qui soient susceptibles de mieux appréhender les phénomènes urbains. A partir de la formation de ces animateurs en cycle long dans le cadre de l'université, avec le travail qui a été fait dans les associations, nous estimons que la sensibilisation du public au problème, sensibilisation qui était le premier

objectif et la seule ambition de cette première phase, est atteinte.

Bien sûr, maintenant nous voudrions dépasser ce stade, mais, même avec un certain nombre de formateurs formés, les difficultés commencent. Il faut avant tout que ces formateurs, à des niveaux divers, car ce n'est pas en trois semaines ou un mois qu'ils ont pu atteindre la formation des professeurs qu'ils ont eus, jouent les démultiplicateurs et forment à leur tour une masse plus grande d'animateurs. C'est l'objectif de cette année avant d'entreprendre la troisième étape. C'est une réaction en chaîne qui nécessite un travail de longue haleine et nous ne sommes pas déçus des premiers résultats, loin de là.

● **Ce sont donc là les points qui vont polariser l'action de la Ligue ?**

Oui, cette formation continue faite autour et avec les établissements de l'Etat et aboutissant à des titres passés d'une façon moyenne par les établissements de l'Etat. Tout cela sous-entend une osmose profonde entre ce qui est autour de l'école et ce qui est dans l'école — et quand je parle d'école, j'entends depuis la maternelle jusqu'à la fin de l'enseignement supérieur. Cela veut dire que ce nouvel état d'esprit de l'enseignement va retentir profondément sur l'environnement, tout comme l'environnement va retentir sur l'établissement et c'est toute cette nouvelle université qu'il s'agit de contribuer à créer.

Propos recueillis par
Maurice Guillot

Le temps de l'audiovisuel

Plus de temps à perdre. L'audiovisuel n'est pas l'éducation de demain mais celle d'aujourd'hui. Le dire ne suffit plus. Le faire, c'est une question de moyens. Et d'initiative...

Un vent de fronde a soufflé la semaine dernière à Clermont-Ferrand lors des Journées nationales audiovisuelles. D'un côté, plus de soixante techniciens animateurs et directeurs de CRDP, de l'autre les représentants de l'OFRATEME, avec son directeur Jean Raynaud. C'était la première fois qu'ils se rencontraient. Même les spécialistes de l'audiovisuel des CRDP se connaissaient mal entre eux. En faisant connaissance, ils ont fait bloc. Vieux conflit entre la province et Paris.

Contestation ? Disons plutôt qu'on s'est expliqué, au plan technique et au plan financier. Jean Raynaud a d'abord annoncé une réorganisation des procédures d'agrément des matériels audiovisuels, dans le sens d'une libéralisation du choix. A la place du système actuel, trop strict, succédera le choix régional, conformément aux vœux des CRDP. Sur le plan financier, c'est un autre aspect de l'opposition entre ce que les congressistes ont appelé « la théorie parisienne » et la « pratique locale ». Pour certaines petites communes ayant sur leur territoire un ensemble scolaire, même les petites dépenses coûtent cher. Paris l'oublie parfois...

En revanche, l'intérêt a été très grand quand M. Cohade, directeur du CRDP auvergnat, a parlé de l'opération « Multi-media » organisée avec le concours financier de l'OFRATEME et sous la responsabilité des CRDP. Pour sa première année d'expérience, cela a été un succès, à Marseille, à Bordeaux et en Auvergne. Dans les quatre départements de l'académie de Clermont-Ferrand, la presse régionale, la TV, la radio, les enseignants ont joué le jeu. Reportages d'actualité, documents scolaires, méthodes pédagogiques ont passionné les élèves. Résultats : la fourchette de participation des classes s'établit entre 40 et 70 %. Un succès, donc, et une ouverture inestimable des enfants sur les réalités régionales.

Ces premières journées audiovisuelles ont fait un apprentissage fructueux. Tout le monde est d'accord : il faudra se revoir.

Jean-Loup Manousi

A lire dès demain

Psychologie

Zerka T. Moreno Psychodrames d'enfants

Ed. de l'Epi, 120 p., 20 F

Dans le psychodrame, le patient, client ou protagoniste, joue ses conflits au lieu d'en parler.

Ce petit volume commence par un rappel de quelques règles du psychodrame, énoncées de façon claire et aisément accessible. Il se poursuit par un survol de « techniques psychodramatiques » dont les principales apparaissent bien être celles du « jeu de rôle » et du « renversement de rôle ». Le couple Moreno utilisa cette dernière avec son fils Jonathan et Moreno l'avait définie dès 1912 dans un recueil d'œuvres poétiques : « Une rencontre à deux, œil à œil, face à face. Je m'approcherai de toi et je prendrai tes yeux pour les mettre à la place des miens et tu prendras mes yeux pour les mettre à la place des tiens et je te verrai par tes yeux et tu me verras par mes yeux. »

Les pages qui relatent ces essais sont particulièrement intéressantes et peuvent donner à maints parents et éducateurs des idées utiles dans la mesure où cette technique, qui paraît — à quelques précautions près — très simple, augmente la force et la stabilité du moi de l'enfant, diminue sa dépendance vis-à-vis des parents et lui permet de mieux comprendre une vie intérieure plus complexe que la sienne.

L'auteur affirme que l'esprit scientifique, s'installant en place des « croyances magiques », a détruit l'imagination et la spontanéité. Pourquoi le pédagogue ne s'intéresserait-il pas au psychodrame pour compenser au niveau du langage et de la création ce qu'il tente de mettre en place au niveau de la Raison ?

H.M. Ruitenbeek Les nouveaux groupes de thérapie

Ed. de l'Epi, 184 p., 38 F.

Pourquoi l'apparition de la psychothérapie de groupe et pourquoi son développement au travers d'une foule de méthodes dont certaines sont exposées ici, et ce notamment aux USA ? Ces techniques sont-elles une réponse partielle à « l'aliénation croissante de l'individu moderne vis-à-vis de lui-même et de son environnement » ? Existe-t-il des rapports entre la thérapie de groupe, le théâtre grec ou médiéval, les clubs du XIXe siècle ? Pourquoi doit-on aujourd'hui « structurer » ces besoins d'attention, de relation,

d'affection, d'intimité, de compréhension ? Notre société a-t-elle perdu cette aptitude qu'elle avait jadis de donner aux individus des qualités « naturelles » ?

A toutes ces questions l'auteur s'efforce de répondre. En ce qui concerne les USA, il nous montre que, si le phénomène se développe là-bas, c'est essentiellement du fait du « caractère américain ». Ces pages sont inquiétantes dans la mesure où ce caractère semble nous gagner. Deviendrions-nous des gens « sans buts » ?

Cette situation de la thérapie de groupe, qui la place en tant que phénomène social, permet de mieux comprendre l'exposé qui suit de quelques nouvelles méthodes : marathon, expérience d'Esalen, groupes bio-énergétiques, groupes de drogués, groupes de nus, groupes centrés sur un thème. L'auteur ne se contente pas là d'un exposé. En praticien, il critique, reconnaissant à ces méthodes une valeur que n'a pas la psychanalyse (qui en a bien d'autres) — celle de prolétariser la psychothérapie — mais en signale les dangers : « Enlever les masques et apprendre qu'ils ne sont pas indispensables, c'est négliger le fait que certains sont des défenses du moi vitales... Danger de l'anti-intellectualisation ». Certains de ceux qui ont « subi » des expériences de ce genre seront heureux de trouver une phrase comme celle-ci : « Je ne peux pas croire que l'on puisse traiter les complexités de la psyché humaine par des moyens aussi simplistes que ceux employés par beaucoup de nouvelles thérapies de groupe. »

Un livre clair, lucide, courageux, qu'il faut lire si on s'intéresse à la question traitée ici non en observateur mais en analyste. (1)

Pédagogie

Eberhard Möbius La République des enfants

Mercurie de France, col. « En direct », 160 p., 19 F.

Jesus Silva Mendez fonde en Espagne, au cours de l'année 1956, « La Cité des jeunes garçons ». A partir de 1964, cette communauté s'agrandit et « Les Muchachos » restaurent, pour s'y installer, le vieux couvent de San Pedro de Rocas, près de Bemporta. D'autres terrains sont ultérieurement loués ou reçus en cadeau et le mouvement, tout en se développant, dépasse le cadre des frontières ibériques. C'est sur cette « Nation des jeunes » que l'auteur a enquêté : édification de la « République », autogestion, semblent bien une réalité puisque chaque citoyen de la « Nacion » dispose d'une voix à l'assemblée générale chargée de débattre, avec un maximum d'efficacité et un minimum de perte de temps, de tous les problèmes intéressant la communauté.

Pour devenir citoyen de Bemporta — dont les membres sont aujourd'hui originaires de vingt-quatre pays différents — deux conditions seulement sont nécessaires : la première, c'est d'avoir entre quatre au moins et quinze au plus ; la seconde, c'est d'en émettre le vœu librement. Pratiquement, lorsqu'un jeune désireux de vivre dans la République des enfants a obtenu l'accord de ses parents, ceux-ci adressent une demande et transfèrent leurs droits parentaux au Padre Silva Mendez. C'est la seule formalité, étant entendu que, si l'enfant ne se plaît pas à Bemporta, il peut en partir à tout moment. Mais, même les plus petits, remarque l'auteur, ne semblent pas souffrir de l'absence de leurs parents. « Cette collectivité est si libre, si spontanée, que chaque enfant s'y intègre rapidement. »

Sur le plan scolaire, l'école n'est pas, dans la République des enfants, une institution telle que nous la connaissons, c'est-à-dire dans laquelle la société établie des adultes va s'efforcer de modeler à son image, par l'intermédiaire des enseignants et suivant une mise en condition générale, la plus grande partie de la génération à venir. Ici, le principe fondamental n'est pas « l'adaptation à la réalité existante, mais une tentative permanente pour la dominer, la transformer, l'améliorer ». Il s'agit, en sorte, d'aborder le futur avec un esprit nouveau qui prendra base sur la créativité des enfants, si restreinte et réfrénée dans l'éducation « ordinaire ». Nous ne pouvons insister trop longuement sur les applications de ces principes. Disons toutefois que, dans cette optique, l'éducation embrasse l'être humain tout entier, que la distinction entre temps de travail et temps de loisirs cesse d'être valable, que théorie et pratique, programmes scolaires, expression du corps, initiation artistique et services communautaires s'y présentent sans cesse, de toutes parts, simultanément. Bien entendu tout ceci a des répercussions sur les relations éducatives/éduqués et sur les rapports entre l'Etat espagnol et la République des enfants.

C'est, au fond, le vieux problème soulevé par Makarenko, par la pédagogie libertaire de Hambourg et d'autres expériences encore, dont celle de Neill, qui ressurgit ici : un gouvernement établi peut-il tolérer sans danger pour lui-même — et jusqu'ou — ces écoles peu ordinaires qui préparent les jeunes non pas pour la société telle qu'elle est, pour une simple duplication de la société présente, mais pour la société telle qu'elle devrait être ? L'auteur n'aborde que de façon incidente cette question. Et le créateur du mouvement, le Padre Silva, semble ne pas en avoir un souci primordial. Pour lui il importe seulement de maintenir les deux principes qui régissent la vie et l'action de sa petite République : « Joie de vivre et fraternité. »

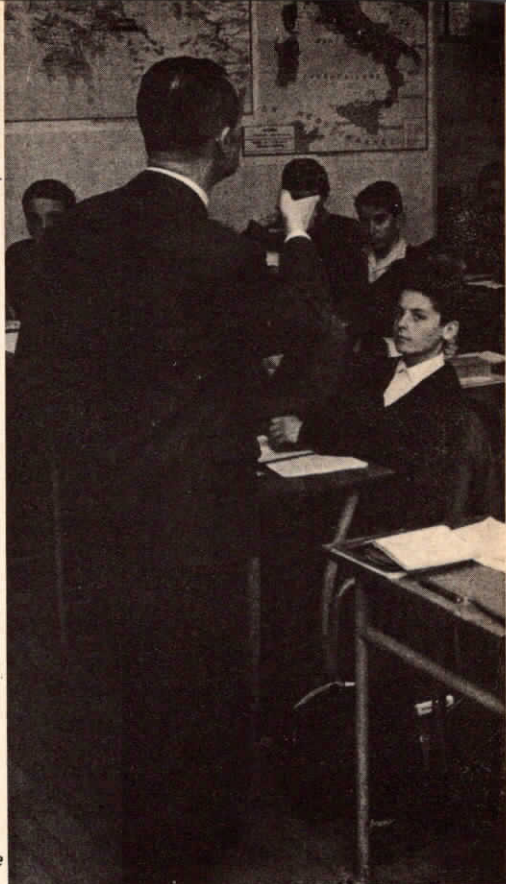
Ce reportage unique sur une expérience peu banale qui en est à sa dix-septième année d'existence et regroupe 2 000 enfants, est en tout cas à lire, même si les modèles éducatifs de Silva Mendez sont plus proches de ceux de la Boys Town du Père Flanagan que de ceux de la colonie de travail de Makaranko ou des livres enfants de Summerhill.

Notes de lecture réalisées par
Christian Cousin et Pierre Ferran

(1) Pour les initiés, passionnés par l'analyse institutionnelle, signalons le n°6 de la revue *Connexions* (éd. de l'Epi) qui publie quelques « positions » sur le sujet : articles de Tosquelles, Lapassade, Hess, Rouchy, Lourau.

Ceux qui chancellent

Métier solide
pour personne tranquille?...



« Il n'était pas fait pour l'enseignement ! »

**C'est ce que disent, trop tard,
les collègues, les amis ou les élèves
lorsqu'un malheureux met en péril sa santé et son équilibre
dans ce métier difficile, impitoyable pour ceux qui n'ont plus
la foi ou la force de l'accomplir.**

**Constat d'échec qui, selon les circonstances, s'exprime
en termes de pitié, de sanctions ou de malmenage cruel.
Que représentent ces échecs pour l'Education nationale ?
Quelles sont leurs causes et comment sommes-nous armés
pour y remédier ? Quelles mesures pourraient éviter
à des hommes et à des femmes de se fourvoyer dans une activité
qui leur apportera l'insatisfaction, parfois la peur
et le goût amer d'un destin gâché ?**

ON peut, certes, se satisfaire de la situation d'ensemble. Chaque profession a son lot de travailleurs insuffisants et malheureux. Dans l'enseignement pourtant, ces erreurs d'adaptation de l'homme au métier prennent un caractère et une importance particulières.

Ailleurs, il est en général possible de maintenir les exécutants les moins efficaces dans des tâches de moindre mal : emplois simples, responsabilités restreintes. Dans une classe, chaque maître a, vis-à-vis des élèves, la même part d'engagement, la même mission et la responsabilité entière de sa « présence ». Les travaux

en équipe peuvent atténuer la solitude, amoindrir les effets de certaines défaillances. Ils n'évitent pas le terrible jugement porté par les élèves sur l'enseignant et sur l'homme, seul.

Car c'est bien là l'originalité dramatique de l'échec en éducation. Un autre travailleur, à quelque niveau que se situe son action, peut estimer que son insuccès professionnel ne met pas en cause, pour l'essentiel, sa personnalité. Des compensations lui permettent de s'affirmer comme individu de valeur, méconnu seulement dans sa sphère professionnelle : il s'est simplement trompé de voie, ou la vie ne lui a

pas permis de donner son maximum. Il reporte alors l'essentiel de son affirmation individuelle sur la famille, les loisirs ou une activité secondaire.

Ne pas s'imposer dans sa classe, dans son enseignement ; ne pas obtenir l'audience des enfants ni leur sympathie ; constater qu'ils se refusent, qu'ils ne vous comprennent ou ne vous écoutent pas ; devenir la risée de gamins ou la victime d'adolescents ; sentir aussi le mécontentement des familles, subir les blâmes de l'administration, percevoir la condescendance ou la pitié des collègues, c'est subir une blessure qui ne diminue pas seulement le travailleur. Toute la personnalité est blessée et les questions que la victime se pose alors sur elle-même l'atteignent au plus profond. Comment être père ou mère de famille équilibré si les enfants des autres vous traitent sans égards ? Comment conserver l'estime des siens quand les autres ne vous accordent plus d'attention ? Comment croire encore pleinement à son intelligence, à son pouvoir de convaincre ou de s'attacher autrui quand chaque heure de classe apporte la torture de la contestation et du refus ? Certains cependant vivent ces contradictions tant bien que mal en attendant leur retraite comme une délivrance. D'autres s'effondrent et sont, pour l'Education nationale, une préoccupation grandissante.

Car, on le constate chaque année, la gravité et le nombre de ces inadaptations, dans l'absolu et proportionnellement aux autres incapacités de travail (maladies somatiques, accidents), augmente. Faute

de statistiques et d'analyses générales, pour des raisons d'opportunité aussi, nous ne pourrions fournir dans le cadre de cet article d'estimations chiffrées.

Mais, si l'on s'en tient aux interruptions de travail ouvrant droit à l'attribution de congés de longue durée ou entraînant une demande de mise en disponibilité, on perçoit depuis une quinzaine d'années les tendances suivantes :

● en premier, et de façon frappante, un **accroissement très important des maladies mentales**, qui compense de façon spectaculaire et à peu près égale l'heureuse diminution des maladies pulmonaires. Sous ce terme général de « maladies mentales », qui donnent droit à l'attribution de congés de longue durée, l'on trouve les affections les plus diverses, de la simple et temporaire dépression nerveuse aux psychoses les plus graves. Le cadre de cet article et mon incompetence médicale ne permettront pas d'aborder ici cet ensemble de façon analytique. Ce n'est d'ailleurs pas nécessaire puisque, quelle que soit la maladie, nous nous attacherons aux conséquences pour la vie professionnelle. Elles sont les mêmes : l'interruption temporaire ou définitive de l'activité enseignante avec les diverses possibilités de réorientation et de reclassement. Cet accroissement des troubles mentaux, proportionnellement aux autres maladies, est couramment mis en lumière sur l'ensemble de la population. Cependant une comparaison avec l'ensemble des salariés du régime général de la Sécurité sociale, dans le cadre d'une région, a mis en évidence une augmentation beaucoup plus importante pour les personnels de l'Education nationale que pour les autres travailleurs. Il y a donc bien un problème spécifique de l'adaptation du maître à son métier.

● Une seconde tendance apparaît depuis quelques années de façon très nette : ce sont, **de plus en plus fréquemment, de jeunes enseignants, en début de carrière**, dont la santé mentale chancelle. Naguère ce genre d'accident traduisait, si l'on peut dire, une usure individuelle ou le passage difficile d'un âge de la vie. Ces cas existent toujours, en général en fin de carrière. Les autres apparaissent plus préoccupants parce qu'ils traduisent un malaise d'une autre nature et qu'ils mettent en cause notre système de recrutement, nos conditions de travail, les possibilités de réadaptation et de réorientation que l'administration peut et doit offrir.

La tentation est grande de privilégier une cause et, autour d'elle, de bâtir tout un système explicatif. En réalité bien des raisons peuvent être décelées qui, soit seules, soit associées, entraînent un jour le déséquilibre du maître dans sa fonction.

Il ne semble pas, en tout cas, que le métier d'enseignant crée la maladie mentale comme le métier de mineur engendre la silicose. Plus vraisemblablement cette fonction de relation, de communication, de confrontation, est un redoutable révélateur des failles que chacun de nous peut receler. La majorité surmonte ces difficultés, résiste à l'agression, s'adapte mais, chez une minorité, les déséquilibres latents s'accroissent et, par un phénomène de

résonance, l'inadaptation se nourrit d'elle-même jusqu'à l'épuisement. Bien sûr, l'Education nationale, comme tout corps professionnel, comprend un certain nombre de malades qui se seraient déclarés tels dans n'importe quelle activité. Mais, pour la plupart, rien ne permet de penser qu'ils auraient connu la même évolution de santé hors de l'enseignement. Nous retrouvons ici l'atteinte particulière et profonde que l'échec, si minime soit-il, peut entraîner chez l'enseignant lorsqu'il est mal vécu.

Les causes ? Certaines, évidentes, viennent naturellement à l'esprit : le manque de formation solide des maîtres, l'évolution du rapport maître-élève, la « dévalorisation » sociale de la fonction, les conditions matérielles de travail, les difficultés de s'adapter aux changements rapides et parfois imprévisibles des programmes et méthodes d'enseignement, etc. Toutes sont décelables et jouent, selon les cas, un rôle plus ou moins décisif.

D'autres sont moins connues et méritent examen.

Certaines tiennent à la crise de recrutement que l'Education nationale a connue au cours des vingt dernières années. L'enseignement n'attirait pas et bon nombre de jeunes sont devenus instituteurs ou professeurs non par décision positive, mais par résignation, faute d'avoir pu poursuivre des études supérieures ou entrer dans une autre branche professionnelle. L'Education nationale a employé des personnels de remplacement laissés dans l'incertitude de l'avenir et placés sans préparation dans les mêmes responsabilités que les titulaires, souvent même dans les postes les plus déshérités et les plus difficiles dont personne ne voulait.

Il est assez merveilleux que ce « tout venant » se soit en définitive bien adapté au sort qui lui était fait et ait remarquablement assuré la mission qui lui était confiée. Mais il n'est pas étonnant que dans cet ensemble improvisé et, convenons-en, malmené, un certain nombre n'ait pas résisté. Fort heureusement nous sommes sortis de cette période où l'on devait mendier les candidatures, mais l'Education nationale a quelques devoirs envers les « éclopés » de l'explosion scolaire.

Des illusions sur l'enseignement continuent de peser lourdement. C'était, disait-on et dit-on encore, un métier sûr et stable. On fondait sa discipline, on préparait ses cours durant les cinq premières années et, ensuite, il n'y avait plus qu'à perfectionner. Métier solide, jouissant de la considération générale, pour personne tranquille. L'iconographie théâtrale et cinématographique se nourrit encore, et nourrit le public, de cette caricature. Comment s'étonner alors que la tempête qui a soufflé sur l'Education nationale ait désarçonné des esprits et des caractères venus y chercher la quiétude. Etre enseignant, aujourd'hui et demain, c'est accepter d'être, au sens noble, un aventurier. C'est consentir à se remettre en cause chaque jour dans cette fascinante mais désormais redoutable ascension permanente que provoque l'effort commun du maître et des élèves.

Chez certains enseignants consciencieux, efficaces naguère mais figés dans des attitudes et des succès dépassés, la formation permanente crée une angoisse insurmontable. « Je ne saurai pas » ; « J'ai peur de ne pas pouvoir m'adapter aux *mathématiques modernes* », cet alibi nouveau évite de s'interroger sur d'autres causes. Et c'est la fuite maladroite devant l'obstacle, dramatisée par la peur d'être et de se mal juger.

Il faut dire que la remise en cause des méthodes traditionnelles, avec tout ce que la nouveauté peut engendrer comme excès, exclusives et engouements maladroits n'a rien arrangé. Des enseignants anciens ont eu l'impression que tout leur passé, pourtant plus que méritoire, n'avait été qu'un dérisoire échec. Ne comprenant pas pourquoi l'on condamne leur action antérieure pour laquelle on les complimentait, peu convaincus de la nécessité de tout bouleverser, meurtris et incertains, ils perdent pied brusquement ou se réfugient dans l'attente du temps de carrière accompli.

Une autre illusion tenace entretient l'idée que, pour une femme, la fonction enseignante est on ne peut mieux compatible avec celle de mère de famille. C'est vrai pour certaines mais faux pour d'autres qui vivent fort mal l'attention, le soin, la patience qu'elles destinent aux enfants qui leur sont confiés, et le peu de disponibilité qui leur reste pour leur propre vie familiale. Les enfants d'enseignants sont un aliment de choix des consultations psychologiques ; on connaît moins, mais elles existent, les enseignantes qui ne tolèrent plus ce partage d'elles-mêmes et les problèmes de leurs enfants dont elles rendent, à tort ou à raison, leur métier responsable.

Autre cause d'échec plus fréquente qu'on ne le croit : toutes les professions à caractère social attirent des candidats désireux de se consacrer aux autres faute de pouvoir s'accommoder d'eux-mêmes. Personnalités fragiles, hésitantes devant la vie qui trouvent dans la profession enseignante un moyen de rester en milieu protégé, à l'école, toute leur vie... et parfois d'avoir aussi des enfants sans l'engagement familial et permanent que cela suppose. Dans un corps professionnel aussi féminisé que le nôtre les risques engendrés par de telles illusions, associés aux autres, sont loin d'être négligeables.

Il n'est pas possible de faire un inventaire exhaustif de toutes les causes qui provoquent l'inadaptation. Nous avons voulu simplement montrer, à travers quelques exemples, la complexité et la diversité du problème afin d'éviter que l'on s'enferme dans des interprétations sommaires et faciles.

Chacun vit à sa façon sa vie d'enseignant.

Mais comment pourrait-on éviter que trop d'entre elles soient si mal vécues ?

Robert Mandra

Prochain article :
Un généreux bricolage

Des ondes et des campus



L'Open University — Université ouverte, ou Université des ondes — n'a beau avoir encore que quelques années d'âge, elle n'en a pas moins déjà fait la preuve de son originalité et de son efficacité.

Pourtant ses organisateurs n'étaient pas pleinement satisfaits d'une formule ou l'enseignement, par ondes et correspondance, ne permettait pas l'indispensable face-à-face entre les enseignants et les enseignés.

Pour aider, donc, davantage l'étudiant isolé, l'Open University vient de se doubler de Summer Schools, c'est-à-dire de stages résidentiels d'été, organisés, pour certains cours, dans les universités.

E.J. Neather, Assistant-Director of Studies, RTS (Summer Schools) explique ici le pourquoi et le comment de cette innovation.

L'OPEN UNIVERSITY ne cesse d'éveiller un grand intérêt partout où l'on discute d'éducation permanente. Au cours de ces derniers mois, nous avons reçu, à Walton Hall, des équipes de TV françaises, allemandes, japonaises et autres ainsi que des visiteurs iraniens, américains, malais... Cet intérêt est centré en grande partie sur les problèmes de l'enseignement à distance et les activités de l'OU qui contribuent à l'idée d'une souplesse dans l'éducation des adultes leur permettant de choisir l'endroit et l'heure des études et d'intégrer ainsi des études supérieures à la vie journalière. Les lecteurs de l'éducation ont déjà lu un article sur l'Open University (n° 137 du 27-4-72) et savent qu'il s'agit essentiellement d'un système d'instruction multi-media (textes de correspondance, programmes de TV et de radio, etc.) qui offre aux adultes la possibilité de préparer une licence universitaire sans exiger des qualifications préalables.

Il y a pourtant un autre aspect de l'action de l'OU et qui s'appuie sur les méthodes plus traditionnelles de l'enseignement en classe ou « face à face ». Cet aspect du système d'enseignement se situe d'abord dans les « centres d'études », placés dans des centres de population, et où l'étudiant peut se rendre un soir par semaine pour rencontrer son conseiller pédagogique ou, plus rarement, le professeur qui corrige ses dissertations. Il faut insister sur le fait que tout cela est facultatif. Il y a bon nombre d'étudiants qui préfèrent résoudre leurs problèmes seuls, qui habitent trop loin d'un centre. Le second aspect d'enseignement face à face, ce sont les stages résidentiels d'été. Ces Summer Schools sont obligatoires pour les étudiants suivant certains cours. C'est d'elles que je voudrais surtout parler dans cet article.

Pour comprendre le rôle des Summer Schools il faudrait d'abord apprécier l'importance de l'éducation résidentielle en

Angleterre. Le Collège médiéval, avec sa communauté de savants, a formé non seulement la base du système d'Oxford et de Cambridge, mais aussi celle de nos universités modernes. Les universités anglaises, surtout les plus récentes fondées pendant les années soixante, restent relativement petites (3 000 à 8 000 étudiants) et continuent de garder, jusqu'à un certain point, leur rôle traditionnel d'être *in loco parentis*, et d'offrir à chaque étudiant la possibilité de résider « sur campus » au moins un an. Non seulement les universités mais aussi les collèges d'éducation, qui donnent une formation pédagogique de trois ans aux enseignants, et les collèges d'éducation adulte, insistent sur l'importance du facteur résidentiel. Les récentes déclarations de la secrétaire d'Etat à l'Education ont insisté pour des raisons financières sur la nécessité d'une plus grande proportion d'étudiants qui, à l'avenir, habiteraient chez eux et assisteraient aux cours les plus proches de la maison. Consternation générale ! Partout on rappelle les valeurs traditionnelles d'une éducation supérieure résidentielle.

Il est évident que le fait de résider dans un collège et de participer à la vie de la communauté universitaire est traité comme étant une valeur particulière en soi, sans rapport direct avec le contenu du programme d'instruction. On retrouve ce même point de vue dans un rapport important sur l'avenir de l'éducation des adultes qui vient de sortir des presses gouvernementales et où l'on réaffirme l'importance des collèges résidentiels qui offrent des cours à court ou à long terme aux adultes. Avant de passer aux Summer Schools de l'OU il faudrait peut-être se demander quelles sont ces valeurs, quelle est cette importance ? Et il faut admettre qu'il est assez difficile de préciser les bienfaits. Le plus important c'est l'inspiration qui peut résulter de l'interprétation de



connaissance et d'expérience. La valeur est aussi sociale qu'éducative. La vie de communauté offre des possibilités d'études intensive liée à la discussion en groupe et au contact social.

Dans le contexte de l'enseignement à distance, la valeur socio-éducative d'une période de résidence est encore plus marquée. Un certain nombre d'étudiants n'a pas de contact avec le professeur sauf par correspondance. Beaucoup sont isolés, non seulement des centres d'études, mais aussi des autres étudiants. Les possibilités d'une période de vie universitaire, même une période de huit jours seulement, sont immenses.

C'est avec cette conviction que la commission qui, au début, a étudié le problème d'une *Open University* a suggéré une période de deux semaines par an de *Summer School* pour chaque étudiant. Mais on a vite reconnu que ce n'était pas très réaliste car certains étudiants avaient des responsabilités de famille et pas plus de deux semaines de vacances en été. On a donc, opté pour une semaine, et, en juillet-août 1971, les 20 000 étudiants qui suivaient les quatre premiers cours (un cours de base pour chaque faculté) ont passé cette période à une *Summer School*. Succès inouï ! Pour bien des étudiants, l'*OU* est devenue pour la première fois une réalité concrète : travail intensif dans les salles de conférence, contact humain dans les bars, dans les salons ; tout le matériel, toutes les facilités d'une université mis à leur disposition. Leur motivation, leur acharnement, leur maturité ont étonné les professeurs.

L'organisation de cette entreprise était très complexe : l'*OU* étant un centre administratif sans possibilité de logement ni d'étude, les 20 000 étudiants ont été répartis entre huit universités pendant huit semaines des grandes vacances. Chaque université a reçu à peu près 350 étudiants

par semaine, divisés entre deux programmes académiques, ces programmes restant entièrement sous la direction des professeurs de l'*OU*

L'université « hôte » a accordé des facilités financières à l'*OU*, mais n'a eu aucun contrôle sur le programme d'études. Les professeurs de l'*OU* passent une grande partie de leur temps non pas à enseigner mais à écrire des cours de correspondance ou à préparer des programmes de télévision et de radio. Pour eux le choc du contact avec les étudiants était considérable. Mais ces professeurs sont peu nombreux — quatre cents en tout. Bien que chacun d'eux ait une obligation d'enseigner deux semaines par an à une *Summer School*, il a fallu recruter plus de professeurs (1 300 en 1971), chacun pour un stage d'une ou deux semaines en été. Ce sont des professeurs appartenant aux facultés d'autres universités et qui sont prêts à enseigner pendant une période de leurs vacances.

L'euphorie de la première année était en partie le résultat d'une réussite après bien des doutes, et en partie des contacts humains établis à l'occasion de ces cours. Mais, tout en préparant les *Summer Schools* de 1972, on a commencé à prévoir la difficulté et même l'impossibilité de continuer dans le même chemin. Car l'*OU* base son système sur des unités de valeur. Il faut six UV pour la licence. Certains cours comptent l'équivalent de la moitié d'une UV et l'étudiant est libre de choisir jusqu'à deux UV par an de toute la gamme offerte. Les quatre UV de 1971 devaient mener à cent dix UV en 1980, c'est-à-dire presque deux cents cours différents. C'est un principe de l'*OU* que le choix de l'étudiant doit rester tout à fait libre. Avec les contraintes pour l'organisation des *Summer Schools* de huit semaines et un maximum de douze universités, il serait évidemment impossible d'organiser un

programme qui permettrait à chaque cours sa *Summer School* et qui donnerait à chacun des 42 000 étudiants la possibilité d'assister à une semaine obligatoire pour chaque cours dans n'importe quelle combinaison.

Pour 1972 et 1973, alors, on a suivi une politique de restriction. On a gardé le principe d'une *Summer School* obligatoire pour chacun des cinq cours de base (sciences, humanités, sciences sociales, mathématiques, technologie). Mais pour les cours de niveau supérieur il a fallu insister sur « l'essentialité académique », c'est-à-dire que l'équipe qui préparait un cours devrait souligner la nécessité d'un stage résidentiel pour atteindre les buts du cours. Le résultat a été, inévitablement, un accent sur les cours ayant un élément pratique tel un travail de laboratoire. Le doyen de la faculté des sciences, en expliquant la nécessité de la *Summer School* pour les cours de sa faculté, ne les a justifiées que parce qu'ils portaient sur des matières scientifiques.

Les cours de laboratoire, les études pratiques de géographie ou de géologie ont prédominé en 1972 quand le nombre de cours dans une *Summer School* est monté à douze. Cette année, nous venons d'achever des stages pour 26 000 étudiants dans douze universités suivant vingt programmes différents.

Mais, tout en préparant ce programme de 1973, nous avons continué un débat prolongé sur le rôle de la *Summer School* afin de faire face à tous les problèmes associés à la croissance continue de l'*OU*. Dans ce débat il y a eu essentiellement quatre éléments, à savoir : la nécessité académique des *Summer Schools*, leur rôle socio-éducatif, les problèmes administratifs et les difficultés présentées à l'étudiant. D'un côté, on a insisté sur le rôle socio-éducatif et le fait que, pour des étudiants à distance, un stage résidentiel est important quels que soient les détails du programme académique d'un cours particulier. D'un autre côté, le programme d'un cours fut représenté comme la seule raison d'être d'une *Summer School*. A la fin de ce débat, nous sommes arrivés à un compromis qui essaie de réunir tous les points de vue. Pour certains cours où le programme de la semaine est très particulier (par ex. psychologie cognitive) la *Summer School* reste liée à ce cours. En d'autres cas on essaie de grouper des unités de valeurs dans certaines disciplines scientifiques ou techniques pour que plusieurs cours puissent contribuer à un programme commun de *Summer School*. C'est ainsi que nous projetons trente et un programmes différents en 1976 et plus de 30 000 étudiants.

L'*OU* est habituée après trois ans d'existence à formuler des projets sans précédent. Comme tentative d'éducation permanente et d'enseignement à distance, c'est une institution sans pareille. Les *Summer Schools* sont un aspect peu étudié du système d'enseignement, mais un aspect où se révèlent beaucoup des problèmes et aussi des possibilités de cette unique université.

E.J. Neather

Les structures de l'enseignement

L'enseignement français est-il un « système » lui-même « sous-système » du système social français ? Telle est la question posée par Lucien Gémard dans L'enseignement éclaté, qui paraît ces jours-ci aux éditions Casterman (280 p., 33 F.) — et nous les remercions de nous avoir autorisés à en publier quelques bonnes feuilles. Si oui, on peut l'étudier par « l'analyse de système » examiner ses valeurs et son fonctionnement, les relations aussi entre les divers partenaires... et proposer l'utopie d'une pédagogie idéale. Voici donc, en particulier, quelques réflexions sur les structures du système et leur intégration.

Les objectifs

Les objectifs essentiels d'un système éducatif sont d'ordre qualitatif. Il s'agit tout d'abord de permettre le développement optimum de chacun des enfants qui, à trois, quatre, cinq ou six ans, entrent dans un établissement d'enseignement. Il faut assurer la conservation des connaissances et produire de nouvelles connaissances. C'est le rôle de l'enseignement supérieur. Par l'apprentissage des connaissances il faut permettre une socialisation et une insertion professionnelle qui ne soit pas une simple reproduction des situations existantes. Enfin et inévitablement, il faut reconnaître au système éducatif un rôle de conservation du patrimoine culturel, rôle qui ne doit cependant pas contredire et neutraliser le rôle critique et la production de nouveaux modèles de connaissances.

Ces objectifs sont dépendants les uns des autres, ils se situent par rapport au modèle culturel de la société à chaque époque. N'est-il pas alors nécessaire, quelles que soient les difficultés, d'installer au niveau des services ministériels une ins-

tance centrale de réflexion qui ne soit pas éclatée en instances reproduisant le découpage du système éducatif par niveaux. Cette instance de réflexion compétente pour l'ensemble du système aurait pour mission la recherche des objectifs essentiels qui seraient proposés à l'instance supérieure de décision. La mise au point des programmes permettant d'atteindre les objectifs retenus relèverait alors des directions opérationnelles qui disposent des moyens et qui pourraient se doter de services d'études.

Les feed-back

Les *feed-back* interviennent comme éléments des structures d'adaptation... L'instance centrale de réflexion doit pouvoir connaître les effets de l'enseignement par un retour direct. Cela ne signifie pas que les informations « remontantes » par la voie fonctionnelle hiérarchique (inspections académiques, rectorats) ne soient plus nécessaires; mais une voie directe, dont les interprétations ne résultent pas

des mêmes attitudes que celles qui sont propres à la voie hiérarchique, semble indispensable pour une étude d'objectifs généraux.

C'est poser le mode d'information et de transmission des informations qui pourraient être (suivant cette conception) demandées aux centres départementaux de documentation pédagogique, aux centres régionaux de recherche et de documentation pédagogique de l'INDRP, aux instances régionales des services d'information et d'orientation, de formation continue et aux relais régionaux de l'Institut national de l'administration scolaire.

L'intégration de ces dispositifs comme structure de *feed-back* direct vers l'instance centrale de réflexion serait à étudier avec soin.

L'auto-construction du système L'Inspection générale

Cette question... conduit à poser le problème de la recherche pédagogique appliquée, de la formation des enseignants et celui des corps d'inspection. Pour l'enseignement élémentaire et secondaire, dont l'objectif fondamental est le développement optimum, individuel et social des élèves, c'est en effet par les maîtres que se réalise l'évolution, la construction continue du système en fonctionnement.

L'examen de la formation et de l'activité des maîtres des enseignements élémentaire et secondaire, dans la visée des objectifs de ces enseignements, conduit au problème de l'Inspection. Une première raison, importante mais non la plus importante est liée à la carrière de ces enseignants. Toute profession exige un déroulement de carrière (1), pour ne pas être désespérante. Or, si le déroulement de carrière dans l'enseignement supérieur peut et doit être lié à la production de connaissances dans les diverses disciplines du savoir, ce même déroulement dans les enseignements élémentaire et secondaire est nécessairement lié à l'action pédagogique. L'action pédagogique est elle-même une connaissance, mais est aussi une « praxis », c'est-à-dire un ensemble d'activités organisées en vue d'un résultat. L'observation de cette « praxis » nécessite une totale indépendance vis-à-vis de situations et intérêts locaux, elle exige aussi une position permettant des comparaisons étendues. De ce seul point de vue l'Inspection et l'Inspection générale en particulier, sont nécessaires.

Mais il est une autre raison, plus importante, qui est liée à la notion même d'intégration d'un système complexe, adaptatif, capable d'auto-détermination et d'auto-construction. L'intégration correcte ne peut se faire que si aucune partie du système ne s'hypertrophie ou ne s'atrophie indépendamment ou au détriment des autres. Elle exige une circulation correcte des diverses informations, elle exige une cohérence dans l'évolution. C'est dire la nécessité d'un dispositif général, indépendant des diverses directions et services formant les structures administratives hiérar-

chiques. Ce dispositif doit pouvoir observer et relier la recherche, la formation des maîtres, l'établissement des programmes d'enseignement, la mise en œuvre de ces programmes en fonction des équipements et dans le cadre de la vie scolaire. Il doit pouvoir intervenir au niveau de l'instance centrale de réflexion. Les fonctions de l'Inspection et de l'Inspection générale sont ainsi définies.

L'Inspection générale, pour accomplir pleinement ses missions, devrait disposer de quelques moyens matériels qui lui font en grande partie défaut. Elle doit pouvoir conserver une grande liberté d'observation, de réflexion, de jugement et d'expression, faute de quoi elle ne pourrait assumer pleinement sa fonction spécifique de libre observation du système. C'est pour quoi il semble bien que les demandes présentées par des groupes d'enseignants au sujet de l'Inspection générale, qui devrait pour eux être une mission temporaire d'animation, ne correspondent pas aux fonctions à remplir et aux conditions nécessaires à l'exercice de ces fonctions. Une mission temporaire aurait de grandes chances d'aboutir à une perte de la liberté et de l'indépendance de l'observation, non seulement du fait des hommes et de leurs faiblesses, mais parce qu'elle conduirait, beaucoup plus que cela n'existe actuellement, à la projection des attitudes propres à l'enseignant-inspecteur sur les modes pédagogiques. Or, l'inspecteur général doit justement, pour remplir sa fonction, prendre et garder du recul par rapport à ce qu'il fut en tant que personne engagée dans un enseignement déterminé, localisé, situé dans le temps.

Il y a bien évidemment des difficultés liées à l'exercice de l'inspection. Les nombreuses contestations des dernières années en sont le signe. Mais la plupart des reproches et des critiques, quand on les analyse, se relient, soit à des cas et des circonstances particuliers, soit à un certain nombre de phénomènes qui apparaissent aux professeurs à travers l'inspection, mais qui en fait traduisent des problèmes et difficultés liés aux structures pédagogiques, au découpage en cycles d'enseignement, aux compositions des programmes, et l'on sait à ce sujet combien les professeurs eux-mêmes, réunis en commission, ont de peine à équilibrer ces programmes et défendent l'importance de leurs propres disciplines. Au terme de l'analyse des critiques adressées à l'inspection, il reste cependant une question d'ordre psychologique que plusieurs pédagogues ont soulignée avec force en parlant de la « terreur de l'inspecteur ». Il est évident que ce climat psychologique, profondément néfaste, doit disparaître ; mais pour y parvenir il ne faut pas détruire la seule structure de circulation directe d'informations, de coordination et de conseils, qui existe.

(1) L'auteur ne croit pas intangible le dispositif promotionnel qui prévoit des avancements au grand choix, au petit choix, à l'ancienneté, quand les « inspections-notations » ne peuvent plus être faites que tous les trois ans environ. Les avancements d'échelons (augmentations de traitement dans un même grade) pourraient être automatiques, avec possibilité de sanctions ou de promotions.

Etude

L'apprentissage de l'incapacité

*Apparemment insatisfaite de son présent
notre époque est de plus en plus celle des « futurologues ».
Et chacun de rêver sur les « avènements de rechange »
entre lesquels il faudra, en pleine clarté, faire un choix.
Sans être toujours nécessairement au centre de ces recherches,
l'éducation, bien sûr, ne peut en être absente.
Extraites d'un ouvrage aux perspectives denses et variées,
voici donc quelques suggestions, peut-être paradoxales,
mais qui, précisément par l'originalité du point de vue,
invitent à se poser, sur aujourd'hui, des questions nouvelles.*

QUEL sera l'état de notre globe en 1985 ? La révolution mondiale est-elle possible ? La suprématie américaine aura-t-elle vécu ? Les entreprises multinationales auront-elles supplanté les Etats-nations ? Quelque désastre politique ou économique — guerre, famine, pollution... — aura-t-il détruit l'organisation actuelle du monde ? Quelles seront les principales découvertes scientifiques, technologiques, militaires, etc. ? La *contre-culture* des jeunes peut-elle susciter un modèle pour des sociétés futures ? Voilà quelques-unes des nombreuses questions auxquelles répond Hermann Kahn, spécialiste du calcul des probabilités appliqué à la politique, en collaboration avec l'historien B. Bruce Briggs, et toute l'équipe du Hudson Institute qui s'est fait une spécialité de la futurologie.

Son ouvrage, *A l'assaut du futur* (1) envisage les changements probables ou possibles dans tous les domaines — politique, économique, technologique, culturel — et pour le monde entier, en se fondant sur l'analyse des tendances multiples des situations actuelles, avec le souci d'éviter les extrapolations simplistes : « L'une des pentes les plus insidieuses dans l'étude du futur, dit Hermann Kahn, est de présumer la continuation directe d'une tendance existante et clairement visible, sans considérer sérieusement quelles sont les princi-

pales forces motrices de cette tendance, sans se demander si elles continueront à agir, ou si cette tendance se heurtera, ou non, à de nombreuses barrières ou forces compensatrices, en termes de saturation, de tendances contradictoires ou d'effets dialectiques. »

Les hypothèses de l'ouvrage sont généralement présentées dans des tableaux systématiques que l'auteur, souvent, dramatise au moyen de divers scénarios possibles (par exemple des *avènements de rechange* pour les USA).

Une bénédiction contestable

Si Hermann Kahn ne s'étend pas sur les questions d'éducation, il ne donne pas moins dans ce domaine quelques aperçus intéressants. L'opinion selon laquelle la société future sera surtout une société qui s'instruit lui semble erronée, au moins dans le long terme. Sans doute, « la nécessité de suivre l'explosion de l'information..., la complexité de beaucoup de décisions..., la rapidité du changement... » vont-elles d'abord accroître l'importance donnée à l'éducation. L'alphabétisation et

l'éducation dans le monde vont continuer à se développer : « L'éducation scolaire semble être nécessaire au développement industriel... à la publicité commerciale et à la propagande politique. » Le nombre des personnes travaillant dans les « industries de la connaissance » (édition, communication, bibliothèques, recherche, journalisme, bureaucratie, cadres) et des intellectuels proprement dits ira d'abord croissant. Hermann Kahn caractérise les intellectuels par « la possession d'une formation livresque supérieure » et par le pouvoir de « former indirectement le moule de l'opinion publique... » et d'« influencer les preneurs de décision les plus importants par les media, la lecture et le contact personnel ».

Or ce pouvoir croissant, l'auteur le qualifie de *bénédiction contestable*, les intellectuels ne joignant pas nécessairement à leur savoir « le courage, la force de décision, la loyauté permanente et le bon sens », en particulier dans le domaine de « l'engineering social ». Il voit là un problème très sérieux qu'il désigne sous le terme d'« incapacité éduquée » (*trained incapacity*), c'est-à-dire d'« incapacité acquise ou apprise de comprendre ou de voir un problème et plus encore une solution. De plus en plus, dit-il, plus les gens sont experts, ou du moins plus ils ont poussé leurs études, plus ils ont de chance d'en être affectés. L'éducation implique nécessairement la sélection, l'endoctrinement, un cadre d'idées reçues, et un mode de réflexion donné. Cependant, en dehors du cadre connu, l'expert a souvent moins de chances que l'amateur de comprendre la situation ou de voir la solution. Cette *incapacité éduquée* est accentuée dans le monde moderne par les énormes organisations contemporaines, engendrant des quantités de nouvelles formes d'expertises avec leurs spécialistes. Ceci est une caractéristique fondamentale des bureaucraties et de la société technologique. Même les affaires semblent courir le risque de devenir une spécialité. Et nous pensons que, plus une business school est réputée et plus son niveau est élevé, plus il y a de chances que ses élèves se comportent en techniciens plutôt qu'en décideurs au contact des pressions et des réalités du monde. »

L'avenir de la contre-culture

Ce phénomène, très développé actuellement aux USA s'amplifiera : « Nous ne savons pas quelle ampleur il prendra, mais tout porte à croire que ce sera un problème aigu dans un futur proche. » Hermann Kahn prévoit qu'une *extrême hostilité* pourra se développer contre les intellectuels qui ne seront plus considérés comme « les personnes les plus aptes à diriger l'économie ou la société », cette réaction pouvant avoir une origine populaire et/ou intellectuelle (déjà, dans le passé, Hitler, Goebbels...). C'est pourquoi

il doute que « l'éducation en soi puisse jouer un rôle central » dans la société post-industrielle où les technocrates seront devenus la routine, société qu'il caractérise par la diminution considérable, du fait de l'efficacité des moyens productifs, du pourcentage de la population affecté à l'industrie, par la prédominance des activités quaternaires — services aux services, loisirs, arts — par l'abondance de l'argent disponible, par la *prolétarisation du savoir-vivre*, et par une *décadence générale* de type hellénistique.

L'éducation semble avoir perdu, d'ailleurs, un de ses moteurs les plus efficaces : la croyance en la valeur du progrès. Les retombées pernicieuses du progrès (comme la pollution), ses dangers (par exemple dans le domaine de la biologie moléculaire et génétique), son ambiguïté (ainsi « les meilleurs moyens de communication sont aussi des moyens potentiels de surveillance et de manipulation »), mais aussi les facilités auxquelles il nous a habitués ont transformé les mentalités. Par exemple, dit Hermann Kahn, « le développement de raccourcis vers la satisfaction est à l'origine d'une perte de sens partielle mais croissante de nombreuses activités traditionnelles. Traditionnellement, les hommes consacraient la plus grande partie de leur temps aux moyens plutôt qu'aux fins... Mais la société industrielle moderne nous permet d'arriver à ces fins au prix de très peu d'efforts ».

Il peut être intéressant de mettre ce point de l'analyse en rapport avec les prévisions de l'auteur sur ce qu'il appelle la *contre-culture* de nombreux jeunes (rébellion culturelle, mise en cause des valeurs traditionnelles et de l'establishment, musique pop, sexualité précoce...). « De nombreux observateurs, écrit-il, pensent que cette contre-culture est la vague de l'ave-

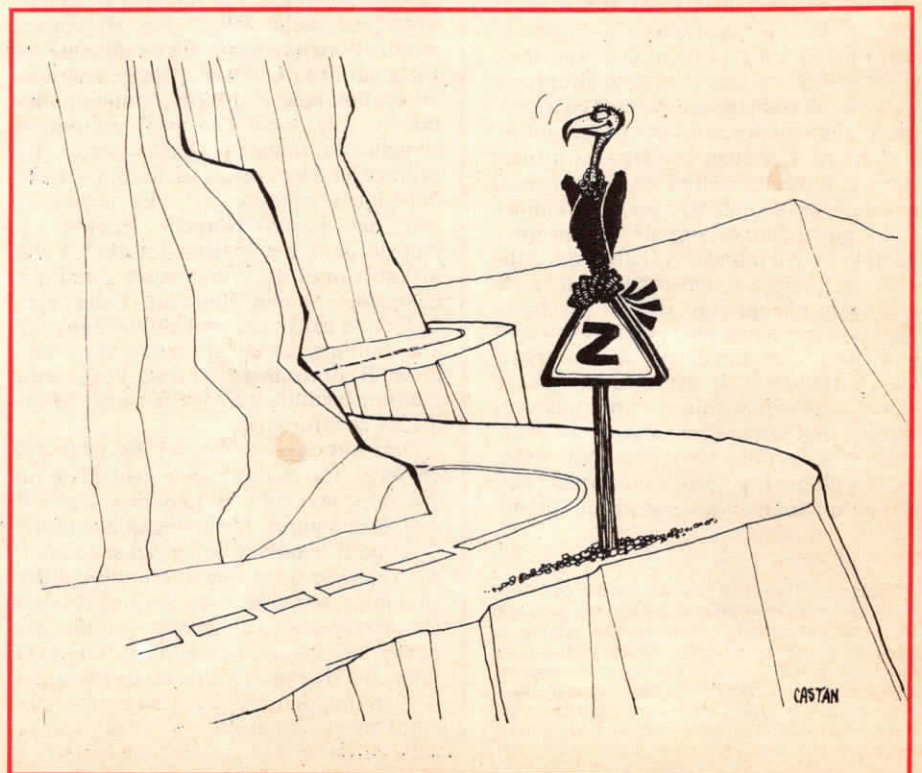
nir. » Cette opinion lui semble une « extrapolation naïve » : « Il est probable que la contre-culture des années 60 a atteint son apogée et qu'elle ne continuera pas sans se modifier » d'une part parce qu'elle plafonne comme en témoignent bien des échecs, d'autre part parce que « les autorités universitaires et la société tout entière commencent à en avoir assez de la violence et du désordre sur les campus, et se lancent dans une répression modeste, mais évidente et effective », et enfin parce que « les étudiants se sont rendu compte qu'ils n'étaient pas, en vérité, le peuple, et que le peuple dans son ensemble reflétait en général les vues des flics ». De sorte que Hermann Kahn prévoit une extension de la *contre-culture* comme il dit par analogie avec la Contre-Réforme historique. Dans cette perspective, les facilités industrielles joueront, jouent déjà, leur rôle de séduction démobilisatrice, tandis que la société traditionnelle, revigorée par sa contre-attaque, absorbera certains aspects de la *contre-culture*.

Hermann Kahn n'envisage pas de transformations pédagogiques dans ses perspectives pour les années 80. Lacune ? N'y avait-il rien à en dire ?

Affirmer que *A l'assaut du futur* est un ouvrage toujours clair, convaincant, et politiquement neutre — autant qu'on puisse l'être — serait abusif. Mais il offre une illustration intéressante des recherches en futurologie. Elles sont parfois de nature à provoquer des révisions déchirantes. En particulier à propos de cette incapacité qui résulterait de la formation. Serait-il vrai que les résultats de l'œuvre d'éducation soient si contraires à ses buts ?

William Grossin

(1) Laffont, 328 p., 28 F.



**Les informations
du ministère
de l'Éducation
nationale**

Journées d'étude de l'inspection générale

*Nous avons rendu compte,
dans le numéro 186
du 18 octobre,
des journées d'étude
qui ont été organisées
à Sèvres*

*par l'Association amicale
des inspecteurs généraux
de l'Instruction publique
sur le thème :*

*« Formation, culture, emploi »
et nous avons donné
le texte de l'allocution
prononcée par le ministre
au cours
de la séance de clôture.*

*Chargé de dresser le bilan
de ces journées,
M. Lucien Géminard,
représentant permanent
de l'inspection générale
de l'Instruction publique,
a présenté
un exposé très dense
dont les notes suivantes
retracent le schéma.*

TOUT changement important dans la vie d'une société, toute profonde évolution du public scolaire conduisent les enseignants à modifier les objectifs qu'ils assignent à leur action (1).

Quand les changements sont très rapides et affectent simultanément :

— le champ culturel de la société par suite de l'évolution des connaissances et de certaines formes de leur vulgarisation,

— la nature des activités professionnelles et la structure des emplois,

— les modes de vie des familles, des lignes de rupture semblent se former entre les « valeurs » de la société et les « valeurs » scolaires traditionnelles. Les institutions connaissent une période de crise qui met en lumière les tensions dialectiques entre les nécessités de l'organisation et les aspirations à la liberté.

L'exposé de M. Jacques Delors a souligné ces phénomènes essentiels, caractéristiques d'une époque de mutations. Il a posé le problème du « nouveau modèle de croissance ».

S'il est vrai que « la société est éclatée », comment poser en termes nouveaux les objectifs, les méthodes, l'organisation du système éducatif ? M. Bertrand Schwartz, suggère l'adoption d'un objectif pédagogique tel que : la formation d'êtres autonomes et créa-

tifs, afin de conduire une réflexion sur toutes ses implications. De même le choix d'une finalité telle que : « égalité des chances », l'adoption du concept d'éducation permanente ont des implications de toutes natures qu'il est nécessaire d'analyser.

Monsieur le ministre Joseph Fontanet, en rappelant les principes qui inspirent les études de la loi d'orientation pour l'enseignement du second degré : « souplesse et flexibilité des programmes, des méthodes et des contrôles », a souligné l'importance, dans un système complexe, des fonctions de transmission des informations et d'observation des résultats obtenus. Ces fonctions sont à assurer, pour tout ou partie, par l'inspection générale.

A ce point du « bilan des journées », deux remarques se présentent à l'esprit.

— Le système éducatif n'est pas un système technologique ; les élèves ne sont pas des produits que l'on façonne, mais des personnes en formation. Ce sont des partenaires dans le système ; ils contribuent à son évolution au niveau des relations les plus significatives : celles qui relient les maîtres, les

élèves, les connaissances et l'environnement scolaire et social.

— Parce que les élèves sont des enfants et des adolescents en formation, au sein d'une société elle-même en transformation, il est très difficile de saisir les aspirations réelles des groupes d'adolescents, qui peuvent être masquées par ce qu'on a appelé « l'ennui scolaire » ou par des demandes s'inspirant de l'actualité instantanée. Or les innovations pédagogiques spontanées ou dirigées, les recherches dans les établissements expérimentaux permettent souvent de mettre en évidence ces besoins et ces aspirations.

Ces deux remarques conduisent à la question suivante : *quel est le mode d'observation des innovations que peut et doit conduire l'inspection générale dans la perspective d'un éventuel développement de l'innovation observée ? (Où seront les zones critiques du développement ? Où et comment devraient se situer et se prendre les décisions ? Comment faudra-t-il que l'information circule et comment risque-t-elle de se dégrader ou de se dénaturer ? Quel type de formation continuée faudrait-il prévoir ? En résumé quelles seraient les grandes lignes d'un programme d'étude du développement pour l'innovation considérée ?)*

L'énoncé du problème à poser aux instances chargées des « études de développement » ne peut être formulé de façon correcte par l'inspection générale que si, tout en suivant avec soin les activités des établissements expérimentaux et en s'intéressant de près aux innovations importantes, elle s'attache à observer le fonctionnement de l'enseignement dans les structures normales et en conformité avec les programmes nationaux. Au sein de « l'institution », l'inspection générale, les inspecteurs pédagogiques régionaux, les inspecteurs de l'enseignement technologique et les inspecteurs départementaux de l'Education nationale ont un statut et des compétences leur permettant de remplir ces fonctions d'observation et de réflexions pédagogiques et de déceler, au niveau régional et national, les diverses variables éducatives qui sont à prendre en compte pour le choix d'objectifs et le développement des projets.

Mais les problèmes se posent à la fois dans l'école et hors de l'école et les périodes de crise donnent toujours une importance accrue aux relations entre l'école et la société. Il ne faut donc pas s'étonner quand les familles montrent que leur préoccupation dominante concerne la préparation de l'adolescent à la vie et à sa vie professionnelle en

particulier. Les parents attendent de l'enseignement non seulement le développement optimum des aptitudes de leurs enfants, mais aussi la meilleure compensation possible des handicaps, qu'ils soient d'origine génétique ou d'origine sociale.

Ces demandes traduisent sous une forme concrète le problème des relations entre : « formation — culture — emploi ».

René Alauzen a montré les possibilités et les limites des prévisions relatives à l'évolution des structures de l'emploi et les problèmes que pose cette évolution quand il faut la traduire en termes de formation initiale et de méthodes pour un enseignement à la fois général, technologique et professionnel.

André Bruyère, rappelant la loi de juillet 1971 sur les enseignements technologiques, a présenté les dispositions qui se mettent en place pour apporter des réponses aux problèmes présentés par René Alauzen.

M. Raymond Vatier, en situant la formation continue, ses objectifs et ses problèmes, a complété le panorama institutionnel qui couvre un domaine allant des exigences des emplois aux exigences culturelles. La nécessité du contrôle et de l'observation des institutions de formation continue est indiquée. L'inspection générale est nécessairement concernée, d'autant que l'action récurrente de la formation continuée sur la formation initiale ira en croissant.

Il appartenait à M. Claude Vimont de décrire les différenciations qui apparaissent au sein des emplois considérés comme étant de même niveau. Il a montré en quoi les réactions d'opposition à la mobilité traduisent la non transposition au niveau individuel des idées actuelles sur la nécessité de prévoir des changements de métier au cours d'une vie. Cette opposition ne met-elle pas également en évidence les anxiétés, et parfois les angoisses, qui résultent de l'évolution des modes de vie et des formes d'emploi ? Dès lors la relation formation-culture au sein même de l'école se découvre dans une autre perspective, à partir des phénomènes liés aux activités professionnelles, aux évolutions de carrières tout au long d'une vie active, et aux temps de loisirs.

Gabriel Beis, en parlant de la communauté éducative et en analysant « l'anxiété du choix » chez les adolescents appartenant à un groupe hétérogène d'élèves, a situé au sein de l'école le problème de la culture comme élément des problèmes d'orientation.

Pierre Gioan a placé ce même pro-

blème dans le cadre de la formation humaniste qui, dans sa signification moderne, devrait s'opposer à la « rivalité des disciplines » et être une préparation, par le développement des aptitudes, à la plénitude de la vie.

Jean-Michel Colignon, en soulignant la place de parente pauvre que la famille pédagogique réserve à l'éducation artistique, a attiré l'attention sur les insatisfactions qui peuvent en résulter chez de nombreux élèves. Les qualités et pouvoirs des sensibilités créatrices figurent de moins en moins parmi les « canons » des mérites scolaires.

Le « débat » instauré entre M. Charles-Pierre Guillebeau, M. Galoni, membre du bureau confédéral de la confédération Force Ouvrière et M. Giraudet, directeur général de la RATP, a montré que les divers aspects et les diverses approches évoqués jusqu'ici précisent l'importance du rôle des organes d'études, de projets et de contrôle de résultats, au sein de l'Education nationale. L'anxiété des jeunes face à leur avenir, la rupture possible entre vie scolaire et vie extérieure à l'école, la confusion entre information et formation, la nécessité d'une culture générale capable de féconder la vie de tous les jours ne peuvent rester des thèmes d'analyses intellectuelles. Des conséquences pratiques doivent en résulter.

M. Marcel Pinet, en présentant les structures et les méthodes permettant de déterminer les objectifs opérationnels et de conduire l'étude des projets de réalisation de ces objectifs, a répondu aux questions précédentes et mis en évidence le rôle de l'inspection générale au niveau de la détermination des objectifs, au niveau de l'observation des mises en œuvre des projets et au niveau de l'examen des résultats en vue d'un « retour » vers les objectifs et les projets.

De cet ensemble d'exposés et des travaux de groupes, on peut dégager plusieurs réflexions.

- Une technologie scientifique moderne n'est pas, en soi, porteuse de valeurs, mais son développement au sein d'une société impose la logique propre à cette technologie (2). Les rapports des forces sociales en présence vont s'établir dans le cadre (ou l'ensemble des contraintes) imposé par cette logique.

- Plus la technologie développée est diffusée, plus elle est de niveau scientifique élevé, plus elle entraîne, d'une façon qui n'est paradoxale qu'en apparence, des réactions irrationnelles de certains groupes sociaux.

- Les écarts constatés dans certaines régions et dans divers secteurs professionnels entre niveau et nature de la

formation d'une part, niveau et nature de l'emploi d'autre part, résultent d'un réseau de relations de causalités incluant les divers aspects affectifs et sociaux liés à la mobilité géographique.

● Il n'y a peut être pas une sub-culture de la jeunesse, mais la civilisation techno-scientifique, développée en forme de société urbanisée et de société de consommation, fait apparaître des comportements évoquant des sub-cultures de groupes. Les adolescents réagissent à l'événement, vivent « au présent » et peuvent se réunir rapidement en grande masse, pour une manifestation commune dans ses apparences physiques et dont la spontanéité évoque parfois un phénomène de surfusion.

● La plus ou moins grande possibilité d'autonomie des organismes constituant un système complexe est étroitement liée au plus ou moins grand développement d'un réseau d'informations et d'évaluations.

● Dans ces conditions, l'observation de la mise en place d'un projet, l'observation des résultats, le retour vers les variables qui servent à déterminer les objectifs exigent quelques précautions méthodologiques.

Quelle organisation et quelles méthodes utiliser pour que l'inspection générale, dont les observations doivent se faire au cœur même de l'action pédagogique, puisse opérer la distinction entre « les tourbillons de l'écume et les courants profonds de la mer » ?

A la suite de ces journées et dans le prolongement d'études commencées il y a plusieurs mois, l'inspection générale poursuit l'examen de questions qui concernent la circulation des informations, l'observation du système en fonctionnement normal, l'animation pédagogique devant assurer le maintien du bon fonctionnement normal, la formation continue des maîtres et sa liaison avec le développement des innovations, l'observation de ces innovations par rapport aux besoins des élèves et en fonction de leurs orientations vers l'autonomie des choix.

Toutes les questions relatives à la coordination des actions d'inspection (ce mot recouvrant ici tous les aspects qui précèdent), à leur exploitation, aux conditions matérielles de travail sont ou seront traitées au sein de l'inspection générale au cours des prochains mois.

(1) Cf. *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Mme Isambert-Jamati.

(2) Les technologies liées à un métier artisanal complet étaient porteuses de certaines valeurs et le sont toujours dans la mesure où elles subsistent encore, en particulier dans les métiers d'art.

Les professeurs correspondants

La réforme des procédures

d'orientation

La réforme des procédures d'orientation dans le second degré, publiée par décret et arrêté du 12 février 1973 (BO n° 8) et qui entre en application dès cette année scolaire 1973-1974 dans vingt départements (1), poursuit trois buts essentiels : mieux informer les élèves, les familles et le corps enseignant sur les études et sur les professions, mettre en place les conditions d'une élaboration méticuleuse des décisions d'orientation, fondée sur le dialogue avec les familles, organiser l'affectation des élèves.

En ce qui concerne l'information et l'élaboration de la décision d'orientation, les procédures sont renforcées pour les classes de 5e et de 3e qui constituent les paliers d'orientation les plus importants.

C'est ainsi que pour ces classes « sont institués des professeurs correspondants (fonction créée par l'article 3 de l'arrêté du 12 février 1973) choisis dans les établissements d'accueil (lycées, collèges d'enseignement technique) qui établiront le lien nécessaire entre les établissements de pre-

mier cycle et les établissements de second cycle et donneront aux parents et aux maîtres des établissements du premier cycle tous les renseignements utiles sur l'organisation des études futures des enfants. Ainsi seront évités les inconnues, les ruptures, parfois les regrets qui nuisent à la continuité de l'éducation ». (2)

Cette fonction des professeurs correspondants prévue dans les textes, et qui doit s'exercer durant cette année scolaire, ne s'est pas encore concrétisée.

Le recrutement des professeurs correspondants est en cours d'achèvement.

De manière à donner à cette innovation tout le retentissement qu'elle mérite, mais aussi pour que soient clairement définis les buts et les modalités d'exercice de cette mission, le ministère de l'Éducation nationale a organisé le 29 octobre, à Sèvres, une journée nationale qui a réuni quatre-vingt professeurs correspondants (soit quatre professeurs correspondants de chaque département intéressé); suivront deux journées organisées au niveau des départements et destinées à toucher environ cinq mille professeurs correspondants.

Il paraît, en outre, utile de souligner ici les traits principaux qui caractérisent cette nouvelle fonction. (3)

Rôle du professeur correspondant

Cette fonction s'insère dans la recherche d'une orientation des élèves qui soit fondée sur des choix lucides. Aussi, le rôle du professeur correspondant complète-t-il l'information générale et individuelle fournie par les membres de l'équipe éducative et en particulier par les conseillers d'orientation et qui s'appuie sur la documentation très large élaborée par l'ONISEP.

Informé sur les enseignements d'accueil, c'est là le rôle consultatif des professeurs correspondants. Il convient de noter qu'ils jouent également un rôle délibératif dans les commissions d'appel, comme nous le verrons plus loin.

Un rôle consultatif

● Rôle de liaison entre les établissements d'accueil et les établissements d'origine.

Les professeurs correspondants, prévus au nombre de quatre à six dans chaque établissement secondaire disposant d'un premier cycle complet, dans le but d'y représenter les divers types d'enseignement des établissements d'accueil, doivent pou-

voir ajouter par leur expérience et par les témoignages recueillis auprès de leurs collègues, une nouvelle dimension à l'information donnée par l'équipe éducative, en fournissant aux enseignants de ces classes, mais aussi aux parents et aux élèves, des indications sur les exigences pédagogiques des classes d'accueil et des informations sur l'adaptation et l'orientation des élèves antérieurement admis dans ces classes.

En retour, dans leur propre établissement, les professeurs correspondants communiqueront la fonction de professeur correspondant. Ces informations, qu'elles soient de nature statistique, pédagogique ou psychologique, doivent favoriser une meilleure coordination entre les établissements.

● Rôle d'information des parents, des élèves et des enseignants.

Les chefs d'établissement ont la mission d'organiser des réunions d'information sur les filières scolaires et sur les métiers, échelonnées au cours de l'année scolaire et destinées tant aux parents qu'aux enseignants.

Pour les classes de 5e et de 3e, les

professeurs correspondants y participent et y jouent un rôle capital, puisqu'ils y représentent en quelque sorte l'univers des établissements qui accueilleront l'année suivante les élèves concernés.

Quant à l'information des élèves, si les textes n'instituent pas à leur intention de réunions avec la participation des professeurs correspondants, il appartiendra cependant aux chefs d'établissement dans le cadre des actions d'information prévues par la circulaire n° 71-194 du 8 juin 1971, d'envisager avec les membres de l'équipe éducative et les professeurs correspondants, l'aide que ces derniers pourraient apporter aux élèves.

● Rôle d'harmonisation entre les différents conseils de classe.

L'aide que les professeurs correspondants apporteront aux enseignants des classes de 5e et de 3e sera surtout manifeste lors des réunions organisées pour chacun de ces niveaux par le chef d'établissement en vue de préparer les travaux des conseils de classe qui élaborent des propositions d'orientation, c'est-à-dire ceux du second et du troisième trimestres, et auxquelles participent les conseillers d'orientation et les professeurs principaux (4).

Au cours de ces réunions, à partir de l'étude de cas présentée par les professeurs principaux, les professeurs correspondants, en liaison avec les conseillers d'orientation, pourront aider les membres de l'équipe éducative à mettre en évidence certains critères d'orientation d'ordre pédagogique qu'il conviendrait de retenir ; ils participeront ainsi à l'œuvre d'harmonisation.

En partant de constatations sur la scolarité des élèves ayant quitté le premier cycle, ils s'efforceront de préciser les aptitudes, la formation et même les traits de personnalité qui peuvent favoriser particulièrement la réussite dans un type d'enseignement et de profession et signaler les facteurs qui risquent d'entraîner un échec.

Enfin, par la présentation et l'analyse des conditions dans lesquelles les élèves de l'établissement d'origine se sont adaptés à de nouvelles études, les professeurs correspondants fourniront d'utiles informations sur le fonctionnement de l'institution scolaire.

Ce rôle d'harmonisation et d'information des enseignants trouvera d'ailleurs d'autres occasions d'être mis en lumière : les chefs d'établissement et les professeurs principaux pourront faire appel aux professeurs correspondants en dehors du cadre de ces réunions pour obtenir des informations ou des conseils complémentaires ; au troisième trimestre, ils pourront notamment être associés à l'étude des cas de désaccord entre les vœux des familles et les propositions des conseils de classe.

Un rôle délibératif

Associés à la phase d'information, à l'élaboration progressive de la décision d'orientation, et même aux discussions ultimes avec les familles, en cas de désac-

cord de la part de celles-ci à propos des propositions définitives d'orientation, les professeurs correspondants jouent en fait un rôle important à chacun des moments des nouvelles procédures prévues par la réforme.

Ainsi, les professeurs correspondants ont encore à jouer un rôle, et cette fois-ci un rôle consultatif et délibératif, dans les commissions d'appels instituées au niveau académique, et qui représentent un des deux recours possibles proposés aux familles qui refuseraient en définitive les décisions d'orientation.

Désignation et rémunération

Il appartient à l'inspecteur d'académie de désigner, sur la proposition des chefs des établissements d'accueil, les professeurs correspondants (deux ou trois pour le niveau de 5e et autant pour le niveau de 3e) associés à chaque premier cycle complet : CES, CEG ou lycée, lorsqu'un premier cycle y subsiste.

Ces professeurs sont désignés en tenant compte de leur qualification d'enseignant, de leur expérience, de leur sens des relations humaines, de leur disponibilité et de l'intérêt qu'ils manifestent pour les problèmes d'orientation. Leur désignation dépend aussi du type d'enseignement qu'ils pourront représenter.

● Pour les classes de 5e, les deux ou trois professeurs correspondants sont choisis de la façon suivante :

— un parmi les maîtres enseignant en CPPN ou CPA (5) ;

— un ou deux parmi les maîtres de sections industrielles et commerciales enseignant dans les classes de préparation de CAP ou CEP (5). Ces maîtres peuvent être des professeurs chefs de travaux, des professeurs d'enseignement technique PTEP, PETT — ou des professeurs d'enseignement général ;

— lorsque les conditions le permettront, un troisième ou un quatrième professeur correspondant est choisi parmi les maîtres enseignant dans les établissements d'enseignement agricole public. Il est proposé à l'inspecteur d'académie par l'ingénieur général d'agronomie.

● Pour les classes de 3e, il est fait appel à des représentants des enseignements généraux et technologiques — industriels et économiques — de telle façon que les cycles courts et longs des enseignements technologiques soient représentés. Il est fait appel également dans les mêmes conditions que pour les classes de 5e à un représentant de l'enseignement technique agricole, proposé à l'inspecteur d'académie par l'ingénieur général d'agronomie.

Une indemnité pour sujétion spéciale

Parmi les membres permanents des commissions d'appel des classes de 5e et de 3e figurent quatre professeurs correspondants représentant les divers types d'enseignement.

Leur connaissance des qualités souhaitables pour une orientation vers un type d'enseignement et une spécialité professionnelle et leur appréciation des possibilités d'adaptation des élèves devraient aider les commissions à disposer d'informations complémentaires utiles pour la formulation d'avis mieux ajustés aux exigences des formations retenues.

sera attribuée à chaque professeur correspondant.

Le paiement de cette indemnité s'échelonne sur toute l'année en fonction des prestations fournies, et cela dès le début de l'année 1974.

Au-delà de ce portrait théorique, et de ces définitions dans les textes, il appartiendra aux premiers professeurs correspondants de donner à leur mission un contour plus exact et plus vivant ; sans doute à l'expérience apparaîtra-t-il de nouvelles exigences qui enrichiront le rôle naissant, mais essentiel du professeur correspondant.

(1) En voici la liste (fixée par arrêté du 27 mars 1973, B.O. n° 15) Ain, Allier, Cantal, Côtes-du-Nord, Finistère, Ille-et-Vilaine, Loire, Haute-Loire, Loire-Atlantique, Maine-et-Loire, Mayenne, Morbihan, Nord, Puy-de-Dôme, Rhône, Sarthe, Savoie, Val-de-Marne, Vendée. Cette réforme s'étendra en 1974-1975 à 35 autres départements.

(2) Extrait de l'article paru dans les *Informations du ministère de l'Education nationale*, (l'éducation du 15-2-73) auquel on se reportera avec profit pour une présentation d'ensemble de la réforme.

(3) cf. Circulaire n° 73-309 du 27 juillet 1973.

(4) Pour les classes où n'est pas institué de professeur principal, y assistent soit les maîtres responsables, soit les enseignants représentant les conseils de classe.

(5) CPPN = classe préprofessionnelle de niveau ; CPA = classe préparatoire à l'apprentissage ; CAP = certificat d'aptitude professionnelle ; CEP = certificat d'études professionnelles ; PTEP = professeur technique d'enseignement professionnel ; PETT = professeur d'enseignement technique théorique.

L'initiation économique et sociale

La loi d'orientation sur l'enseignement technologique du 16 juillet 1971 prévoit que « la formation dispensée à tous les élèves du cycle moyen » (4e, 3e) doit comprendre « obligatoirement une initiation économique et sociale et une initiation technologique » (article 4).

Ce nouvel enseignement tend à mieux ouvrir la formation scolaire sur la vie. Présenté comme une initiation au monde moderne, il a fait l'objet d'une définition plus précise dans la circulaire du 24 avril 1972.

« Notre enseignement doit faire face à des exigences nouvelles, ou d'une urgence accrue. Il lui faut s'ouvrir aux réalités économiques et sociales dont il a trop longtemps méconnu l'importance. Il ne peut plus ignorer les problèmes de l'environnement. Il doit s'efforcer de développer chez ses élèves le sens de leurs responsabilités personnelles d'hommes et de futurs citoyens. » Le texte avait prévu notamment la mise en œuvre dans quelques divisions de 4e et de 3e, au cours de l'année 1972-1973, d'une expérience destinée à « préciser le contenu de l'initiation économique et sociale qu'il est utile et possible de donner à ce niveau, à distinguer ce qui peut en être incorporé aux enseignements existants et ce qu'elle doit garder, au contraire, de spécifique, à déterminer les méthodes et les moyens qu'elle pourra utiliser. »

Cette expérience a été tentée l'an dernier dans cent vingt CES volontaires, et a donné des résultats particulièrement intéressants. Au moment où la libération de 10% du temps scolaire peut permettre d'envisager plus aisément la généralisation d'un tel système, il est utile de faire aujourd'hui le bilan des diverses expériences, et d'en tirer des leçons pour l'avenir.

L'expérience

LES 120 classes de 4e ou de 3e où est faite actuellement cette initiation à la connaissance du monde moderne sont la plupart du temps de niveau moyen. Leurs effectifs varient de 22 à 35 élèves.

Ce sont en général des professeurs d'histoire qui en sont les animateurs, mais les enseignants d'autres disciplines les aident souvent dans cette tâche. Dans plusieurs établissements, tous les professeurs de la classe y sont associés.

Le ministère de l'Éducation nationale avait alloué à chaque classe qui faisait l'expérience un contingent annuel de 35 heures. Les thèmes choisis ont été extrêmement divers ; les méthodes de travail ont permis la mise en œuvre d'une

pédagogie active et concrète d'un intérêt certain.

Un contingent annuel de 35 heures

Dans l'esprit du législateur, il ne s'agit pas d'enseigner une discipline nouvelle, mais de réaliser une approche des faits économiques et sociaux, par l'observation et la compréhension des phénomènes saisissables par les élèves. Le souci a donc

été, dès le départ, d'éviter que cette initiation au monde moderne ne vienne alourdir un horaire que certains estiment déjà trop important pour des enfants de 13 à 15 ans. C'est pourquoi on a préféré à l'heure hebdomadaire le capital horaire, qui permet la participation de plusieurs professeurs à des sorties ou à des séances de travail placées hors du cadre horaire de la semaine, par exemple le mercredi matin une fois par mois.

Les thèmes choisis

Aucun programme précis n'a été fixé. Il s'agit de sensibiliser les élèves, non de leur imposer un corps de connaissances. Il a été prévu qu'une large initiative serait laissée aux professeurs pour répondre aux aspirations et utiliser les ressources du milieu local. Aussi une liste de six thèmes généraux leur a-t-elle été proposée, qu'ils peuvent exploiter avec la plus grande souplesse :

- les grands secteurs d'activité ;
- l'entreprise ;
- le travailleur dans l'entreprise ;
- éducation du consommateur ;
- pouvoirs publics et vie économique ;
- croissance économique et problème de l'environnement.

En fait, les thèmes ont été choisis le plus souvent par les élèves, les professeurs, les parents et l'administration. Dans certains cas, une même classe a retenu plusieurs thèmes, mais très souvent les élèves ont décidé de s'unir pour travailler sur un seul sujet.

Voici quelques exemples des thèmes retenus :

— thèmes liés à l'économie et à l'environnement : enquêtes sur une industrie typique de la région, sur l'implantation d'un grand magasin, sur l'organisation interne d'une banque ou d'une entreprise ; étude économique et sociale d'une région agricole, d'un quartier neuf, d'une Z.U.P. ; étude de l'environnement naturel : la vigne, la forêt, l'eau...

— thèmes liés aux problèmes sociaux : la condition des ouvriers et des travailleurs immigrés de la région, l'exode rural et la condition paysanne, les problèmes des logements, des hôpitaux, des transports, les maux de la société (alcool, crime, drogue...).

Enfin quelques initiatives originales méritent d'être citées, comme la participation des élèves à la rédaction d'un journal local.

La plupart du temps, les sujets ont été choisis, on le voit, en fonction de l'environnement immédiat ou de l'actualité, s'agissant non pas en effet d'inculquer aux élèves un enseignement économique abstrait et théorique, mais de leur donner une formation simple et concrète, une compréhension directe du monde qui les entoure.

Les méthodes d'enseignement

Plus que dans d'autres domaines, cette initiation au monde moderne suppose donc une pédagogie concrète, vivante, active, faisant appel aux différentes possibilités de participation des élèves : enquêtes, visites guidées et préparées, travaux pratiques, pédagogie de groupe, utilisation de situations de fait et de moyens modernes d'information.

La méthode la plus employée a été celle de visites, d'enquêtes sur place, par groupes d'élèves. L'exploitation des résultats se faisait ensuite par oral ou par écrit (plaquettes polycopiées, ou textes rédigés en classe de français ; diagrammes réalisés avec le concours du professeur de mathématiques...). Les élèves ont généralement travaillé par petits groupes, à la fois dans l'établissement (recherche de documents,

bibliographie...), à la maison (journaux, revues, télévision) et à l'extérieur (visite d'une entreprise).

Des stages pour les enseignants

Quatre stages d'information ont été organisés à Dijon, Montpellier, Sèvres, La Baule, et tous les animateurs, chefs d'établissement et professeurs y ont participé et confronté leurs premiers résultats en deux jours d'études et de contacts.

De plus, un stage national a regroupé à Sèvres tous les participants à cette expérience et plusieurs réunions générales ont permis de dresser un bilan provisoire qui montre les aspects positifs des travaux déjà réalisés.

Le bilan

Cette expérience d'initiation au monde moderne a exigé une attitude nouvelle de la part des élèves et des enseignants, grâce au travail en équipes, et semble bien avoir conduit à une véritable ouverture de l'enseignement sur les problèmes de la vie.

Elle a cependant engendré quelques difficultés au niveau de sa réalisation : problèmes de la cohérence des sujets, de la formation des maîtres, de l'emploi du temps des élèves... Ce n'est qu'après avoir résolu ces différents problèmes que l'on pourra envisager la généralisation progressive de cette expérience.

Des éléments positifs...

● **L'intérêt des thèmes d'études** presque unanimement reconnu au-delà des notions d'une instruction civique restée trop livresque et trop abstraite : c'est le premier contact avec une vie quotidienne et un environnement immédiat. Les élèves y sont sensibles et il n'est pas exagéré de dire qu'ils ont été souvent passionnés parce qu'on leur faisait faire.

● **La pluridisciplinarité** ou même l'interdisciplinarité sont entrées dans les faits : animateurs et professeurs de diverses origines se sont retrouvés en des séances communes, aux prises avec des difficultés communes. Cette expérience a permis de promouvoir un véritable travail d'équipe,

dans lequel chacun a accepté de dépasser le cadre de sa spécialité et d'apporter dans la recherche en commun sa culture personnelle, son imagination, ses qualités humaines. Certains professeurs n'hésitent pas à affirmer « les conseils de classe ne seront plus jamais les mêmes, après nos expériences communes ».

● **Des relations nouvelles** se sont établies entre élèves et professeurs, entre groupes d'élèves également. C'est d'ailleurs la conséquence de la pédagogie de groupe et du travail en équipe : ces élèves ont acquis le sens de leur responsabilité, de l'intérêt de leur propre recherche. L'ouverture d'esprit à des réalités nouvelles pour eux les a obligés à des efforts personnels de réflexion. Comme le dit un professeur animateur : « Ce n'était plus tellement le maître qui enseignait, mais l'élève qui, face à un problème, éprouvait le besoin d'un conseil, d'une assurance. »

Cependant, si cette expérience a retenti de manière très favorable sur les attitudes et les relations maîtres-élèves, elle a posé bien souvent de nombreux problèmes d'organisation.

... Mais des problèmes d'organisation

● Sous peine de se perdre dans la confusion, l'expérience du monde moderne doit se limiter à quelques thèmes précis qui

seront étudiés concrètement et en profondeur. Il faut dépasser un travail ponctuel ou occasionnel pour saisir un sujet dans son ensemble. Le problème qui se pose est de savoir si on peut laisser le choix des thèmes à l'initiative des maîtres et des élèves ou s'il n'est pas nécessaire de formuler quelques directives d'ensemble.

● Malgré l'intérêt manifesté par certains industriels aux enquêtes et aux visites des élèves, les contacts de ceux-ci avec le monde extérieur ne se font pas partout sans heurt.

Pour remédier à ces difficultés, il faudrait :

— favoriser les visites à l'extérieur par le développement des relations enseignement-industrie ;

— utiliser davantage les services du centre régional de documentation pédagogique et s'y procurer les listes d'établissements susceptibles de recevoir des visites d'élèves ;

— ou encore se procurer des films documentaires réalisés à l'intention des élèves sur la voie interne d'une entreprise ou l'organisation d'un secteur déterminé.

● Comment dégager une heure hebdomadaire dans l'emploi du temps des élèves pour la consacrer à l'initiation économique et sociale ? D'autres enseignements, comme l'instruction civique, les travaux manuels et éducatifs ou même l'éducation physique, peuvent entrer en concurrence avec cette nouvelle activité. Celle-ci devrait, pour trouver sa portée véritable, intégrer l'instruction civique et être associée à l'histoire et à la géographie. Il a paru souvent difficile de faire participer à cette initiative les enseignants de toutes les disciplines qui y voient une surcharge de travail pour eux et pour les élèves.

Malgré les difficultés recensées, mais surmontables, tout le monde s'accorde à penser qu'il serait dommage que l'initiation au monde moderne en reste à un stade expérimental. L'opération doit être reconduite au cours de la présente année scolaire dans des conditions sensiblement identiques à celles de la précédente. Les expérimentateurs mettront à profit cette période supplémentaire pour améliorer la connaissance des résultats obtenus et établir, par une évaluation plus précise, la valeur et l'efficacité d'efforts qui apparaissent d'ores et déjà comme positifs, en vue de permettre, ultérieurement, sous la forme la mieux adaptée, une application générale des conclusions qui pourraient en être tirées.

« J'ai été l'un des 300 enquêteurs envoyés par l'Education nationale »

*Nous remercions le journal Ouest-France de bien vouloir
nous autoriser à reproduire l'article paru sous ce titre
dans son édition du 29 octobre 1973.*

Il a quelques jours a pris fin la seconde étape de la vaste et originale consultation décidée par le ministre de l'Education nationale, M. Joseph Fontanet, en prévision du dépôt d'un projet de loi sur la réforme de l'enseignement secondaire avant la fin de l'année devant le Parlement. Auparavant, le ministère avait demandé un sondage à l'IFOP et à la SOFRES qui a été effectué en juillet et dont les principaux résultats ont été rendus publics à la mi-septembre. Et maintenant, des rapports généraux sur les thèmes élaborés vont être rédigés afin de servir de base à un colloque national devant se tenir les 21, 22 et 23 novembre à Paris avec 600 participants dont 2/3 du monde extérieur, et 1/3 de l'Education nationale.

Entre ces deux moments, près de 300 « enquêteurs » ont multiplié les contrats et les rencontres à travers toute la France afin de collecter un lot de réflexions qui, synthétisées, seront soumises aux participants lors du colloque national.

Dominique Pennequin, journaliste à *Ouest-France*, était un de ces « enquêteurs ». Il explique ci-dessous — sans préjuger des conclusions générales de l'enquête — comment cette consultation s'est déroulée.

La première chose qui m'a frappé dans cette enquête, c'est l'aspect original voire révolutionnaire de la méthode. Y a-t-il beaucoup d'entreprises, d'organisations, d'institutions, qui s'interrogeant sur leur évolution, confieraient un travail de recherche avec une totale liberté à des personnes pas forcément les plus élevées dans la hiérarchie et surtout à d'autres, extérieures à la structure concernée. D'habitude, on préfère que « les étrangers » ne viennent pas mettre le nez dans les affaires des autres. Dans ce cas non seulement on ne leur a pas interdit, mais on les a sollicités.

Et c'est ainsi que sur les quinze enquêteurs de l'académie de Rennes, il y avait, certes, des enseignants, des inspecteurs, des chefs d'établissements, des membres du personnel, mais aussi des parents d'élèves, des industriels, un médecin et un journaliste.

Une réelle confiance

Pour nous mettre « dans le bain », nous nous sommes tous retrouvés à Paris avec les recteurs venant de toute la France face aux 11 sages désignés dont le président est M. Pierre Massé, ancien commissaire au Plan et parmi lesquels se trouvent notamment MM. Raymond Aron, Hubert Beuve-

Méry, François Bloch-Lainé, Jacques Delors, Eugènes Descamps, René Rémond...

Dire que cette imposante réunion a été satisfaisante sur tous les plans serait excessif. Car si les enquêteurs ont senti qu'on leur faisait vraiment confiance et qu'on leur faciliterait leur tâche, ils ont senti aussi des réticences chez certains quand est venu dans la discussion le problème des interviews des élèves ou celui du secret des réflexions recueillies. Mais plus encore, c'est l'attitude de quelques enquêteurs qui m'a un peu déçu. En effet, alors qu'il était évident que nous avions pour travail d'être des « écouteurs », certains semblaient croire qu'ils étaient devenus des « petits ministres » de l'Education nationale, se drapant dans leur fierté et passant une partie de la journée à développer leurs idées personnelles sur les thèmes traités. Nous avons été plusieurs à être un peu rassurés lorsqu'un proviseur du sud de la France a dit d'une voix tranquille et chantante : « ce qui sera difficile, ce sera de nous taire devant nos interlocuteurs », ce qui a été vivement applaudi.

Par académie, les enquêteurs ont été groupés par cinq et ont choisi un des six thèmes nationaux. En ce qui nous concerne c'était le thème 4 : « L'école et le monde extérieur ». Les autres étant : « Les finalités de l'éducation », « Contenu, pédagogie et orientation des enseignements », « Education continue », « Les enseignants », « Les structures ». En tout cas, le rassemblement à Paris, nous a permis en ce qui nous concerne de concevoir les grandes lignes de notre enquête et surtout de souder notre équipe.

En effet, il y avait un chef d'entreprise, une intendante universitaire, un surveillant général, une parente d'élève et moi-même, et nous ne nous connaissions pas du tout. Est-ce un hasard ou un cas général ?

A l'improviste

S'agissant donc des rapports entre l'école et le monde extérieur il nous a semblé intéressant d'interroger des personnes appartenant à l'une et l'autre des catégories. Nous avons voulu aussi surtout rencontrer les personnes individuellement ou en petits groupes et ne pas faire de « l'institutionnel ». Ce qui nous a semblé valable, c'est de parler non avec des personnes mandatées — celles-là ont d'autres occasions de faire connaître leurs points de vue — mais avec ces gens de la base dont les réflexions passent souvent par « les moulinettes » des sondages ou des structures les représentant.

Pour cela nous avons voulu prendre nos interlocuteurs plutôt à l'improviste, ce qui

en général a été fort instructif.

En outre pour éviter les conclusions trop subjectives, nous avons cherché à être toujours au moins deux face à nos interlocuteurs, et chacun rédigeait une note à l'issue de l'entretien.

En douze jours, nous avons ainsi visité dans les quatre départements de l'académie : un lycée polyvalent, deux CES, un CEG rural, un collège privé où nous avons rencontré isolément, administration, parents, élèves, enseignants, membres du personnel. Nous avons aussi discuté avec un groupe de professeurs et d'inspecteurs ayant poursuivi une initiative intéressante d'ouverture sur l'extérieur. Nous avons interrogé les membres d'un comité d'établissement d'une entreprise (ouvriers, cadres, patrons), les directeurs d'une grande entreprise, deux délégués syndicaux de « base », des agriculteurs, des travailleurs sociaux, le maire d'une ville moyenne, des animateurs d'un comité d'expansion.

Certes, cela peut paraître incomplet, mais compte tenu du temps qui nous était imparti, cela nous a paru représenter une partie assez vaste.

Des accords possibles

Partout, sauf une fois, nous avons été bien reçus et surtout tous nos interlocuteurs nous ont paru prêter grand intérêt à l'enquête et à sa méthode. Certains nous ont même dit : « La discussion n'aura pas été utile qu'à vous. Nous, cela nous a permis de fixer nos idées. »

Mais, il ne faut pas tomber dans un optimisme béat. Nous avons aussi constaté beaucoup d'incompréhensions et de méconnaissances mutuelles, observé des situations de conflits, relevé des incohérences, des aberrations, « des blocages » et parfois été frappés par la « pesanteur sociologique » des mentalités et le poids des réglementations.

Ce qui est sûr, c'est qu'au-delà des argumentations tranchées de tous les « appareils », il y a une foule de situations où des accords peuvent être conclus pour justement permettre l'échange entre l'école et le monde extérieur.

Il reste une inquiétude que certains interlocuteurs et peut-être surtout certains enquêteurs ont présentée à l'esprit. Que va-t-il advenir de tout cela ? N'est-ce pas une « consultation bidon » ? « Tout n'est-il pas déjà décidé ? »

Pour notre part, nous avons donné le préjugé favorable à la forme de l'enquête, nous l'avons réalisée consciencieusement et avec l'espoir qu'elle sera utile. Nous jugerons l'arbre à ses fruits.

Dominique Pennequin

Reprographie

Nous signalons à l'attention des bibliothécaires et des documentalistes qu'une circulaire publiée au B O E N du 8 novembre 1973 apporte des précisions sur les problèmes de reprographie. En voici le texte.

A la suite d'une lettre du Syndicat national de l'édition sur les problèmes de reprographie, envoyée à tous les établissements scolaires, de nombreux documentalistes et bibliothécaires se sont interrogés sur la conduite à tenir. Ils se demandent notamment s'ils doivent désormais, comme le demande le Syndicat national de l'édition, solliciter une autorisation préalable et prévoir une indemnisation pour toute reprographie d'un extrait de document non encore tombé dans le domaine public et protégé en conséquence par la loi de 1957.

Il faut tout d'abord remarquer que le Syndicat national de l'édition fait, dans les documents envoyés aux établissements scolaires, une présentation légèrement erronée de la loi de 1957. En effet, si le principe posé par l'article 40 est que toute « reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants-droit ou ayants-cause est illicite », l'article 41 précise qu'il n'est pas besoin d'autorisation dans certains cas et notamment pour les copies ou reproduction strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à l'utilisation collective.

La loi de 1957 ne précise nulle part, contrairement à la position du Syndicat, que cette exception prévue par l'article

41 ne jouerait que lorsqu'il s'agit d'une reproduction à l'usage privé de la personne à qui appartient le document reproduit. Il suffit aux termes de l'article 41 que la reproduction soit faite à l'usage privé de celui qui la fait et qu'elle soit destinée à son utilisation personnelle. C'est ce texte qui autorise les bibliothèques, et notamment la Bibliothèque nationale, à fournir à toute personne qui le demande et s'engage à les utiliser uniquement pour son usage personnel des reproductions de textes non tombés dans le domaine public. On peut estimer que la situation des élèves qui s'adressent au centre de documentation de leur établissement n'est pas différente puisqu'aussi bien ils n'utiliseront les documents reproduits que pour leur travail personnel.

Les juridictions sont actuellement saisies de ce problème et en attendant leur décision, il convient simplement de veiller à ce qu'il ne soit pas fait un usage abusif de la reprographie.

Néanmoins, ce problème d'interprétation de la loi de 1957 est actuellement à l'étude au niveau des ministères intéressés. En attendant l'issue des travaux entrepris sur ce sujet et les instructions que je ne manquerai pas alors de vous adresser, je vous demande, lorsque les élèves utilisent le centre de documentation de votre établissement, de continuer à veiller comme par le passé à ce que des abus ne soient pas commis, notamment en recommandant aux jeunes de n'utiliser ces documents que pour leur usage strictement personnel.

Conférence sur les échanges d'assistants de langue vivante dans les établissements secondaires

JACQUES LIMOUZY, secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'Education nationale, a présidé la séance de clôture de la conférence sur les échanges d'assistants de langue vivante dans les établissements secondaires.

Cette conférence a réuni à Paris, les 5 et 6 novembre 1973, à l'initiative de l'Office national des universités et écoles françaises et sous le patronage des ministères de l'Education nationale et des Affaires étrangères, les représentants de douze pays, principalement d'Europe et d'Amérique du Nord.

Ces pays réalisent entre eux chaque année plus de huit mille échanges, ce qui fait de ce programme le plus important actuellement existant dans le domaine de l'éducation. A elle seule, la France envoie quatre mille assistants à l'étranger et en accueille deux mille cinq cents. Ses principaux partenaires sont la Grande-Bretagne et la République fédérale d'Allemagne. Ces échanges concernent également les pays suivants : Italie, Espagne, Suisse, Belgique, Irlande, U R S S, Etats-Unis, Canada, Australie et Nouvelle-Zélande.

Recrutés parmi les étudiants et les diplômés de l'enseignement supérieur exerçant dans les établissements secondaires, souvent destinés à devenir professeurs de langue vivante, les assistants sont au centre de plusieurs préoccupations actuelles du ministère : formation des maîtres, reconnaissance de périodes d'études effectuées à l'étranger, évolution de la pédagogie des langues vivantes, utilisation des « 10 % », etc.

Les services ministériels et les organismes chargés dans chaque pays de l'administration de ces échanges — pour la France, l'Office national des universités et écoles françaises — ont successivement étudié pendant cette conférence la formation à donner aux assistants, les conditions matérielles et pédagogiques de leur accueil et l'évaluation des résultats.

M. Limouzy a souligné notamment qu'une nette convergence des solutions apportées dans chaque cas par les pays intéressés rend possible l'harmonisation des procédures de recrutement et de nomination et permet d'envisager l'établissement de fait d'un statut européen de l'assistant de langue vivante. Une telle réalisation serait d'une grande portée au moment où les pays d'Europe, directement entre eux ou au sein des organisations internationales, tentent de rapprocher leurs systèmes éducatifs.

Deuxième colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation

JACQUES LIMOUZY, secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'Education nationale, a reçu, le 8 novembre, dans les salons du ministère, les participants du deuxième colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation.

Organisé par le Conseil de l'Europe, en liaison avec l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, ce colloque s'est tenu à Paris les 7, 8 et 9 novembre.

Il a réuni une cinquantaine de directeurs d'organismes et d'instituts, spécialistes des problèmes de recherche et de développement dans le domaine de l'éducation dans les vingt et un Etats signataires de la Convention culturelle européenne.

Le colloque, présidé par M. Louis Legrand, directeur de recherches à l'INRDP, avait été ouvert par M. Lucien Géminard, représentant permanent de l'Inspection générale de l'Instruction publique, en présence de M. Wiels Borch Jacobsen, directeur de l'enseignement et des affaires culturelles et scientifiques du Conseil de l'Europe et de M. B. Von Mutius, chef de la division de la documentation et de la recherche pédagogique de cette organisation internationale.

Au cours de cette rencontre, il a été procédé à un échange de vues et à une confrontation des expériences sur les deux thèmes majeurs suivants :

- les chercheurs sont-ils les conseillers des responsables de la politique éducative ?
- les chercheurs et leur rôle comme agents d'innovation pédagogique.

LES GUIDES PRATIQUES BORDAS

Pour une préparation active et efficace un choix judicieux
d'épreuves proposées aux candidats en **1973**

ANNÉE BAC 73 NOUVEAU

EN MATHÉMATIQUES ET EN PHYSIQUE

- **G.P.B. 801 : mathématiques série A, B**
Épreuves et corrigés 1973, 144 pages, format 112 x 166 (à paraître en novembre).....12F
 - **G.P.B. 802 : mathématiques série C, D, E**
Épreuves et corrigés 1973, 288 pages, format 112 x 166 (à paraître en novembre).....15F
 - **G.P.B. 803 : physique, série C, D, E**
Épreuves et corrigés 1973, 192 pages, format 112 x 166 (à paraître en décembre)15F
- Chaque volume regroupe : dans une première partie, un choix très complet d'épreuves proposées aux candidats en 1973, dans une seconde partie, les corrigés des épreuves les plus caractéristiques.*

EN FRANÇAIS

- **G.P.B. 804 : épreuve anticipée de français**
Épreuves et corrigés 1973, 160 pages, format 112 x 166 (à paraître en novembre)
- Ce volume rassemble tous les sujets de français proposés aux candidats en 1973; ces sujets (au nombre de trois par académie) sont suivis de leur corrigé sous forme de plan ou de dissertation.*

ANNÉE BEPC 73 COMME CHAQUE ANNÉE

EN MATHÉMATIQUES

- **G.P.B. 362**
Énoncés 1973, 72 pages, format 112 x 1666F
- **G.P.B. 362 bis**
Corrigés 1973, 96 pages, format 112 x 166 (à paraître en décembre).....6F

EN FRANÇAIS

- **G.P.B. 353**
Épreuves et corrigés 1973 en 1 volume, 160 pages, format 112 x 166



BORDAS : 24/26, bd de l'Hôpital - 75240 PARIS CEDEX 05
Salle d'exposition : 57, quai des Grands Augustins - 75006 PARIS

Fêtes subversives

De gauche à droite, Brueghel le Vieux : « Une kermesse » (détail), coll. F. Wittouck, Bruxelles ; Danse des vierges Wakambé, Kenya ; Danseuse de carnaval à Oruro, Brésil ; Carnaval à Munich ; Rassemblement hippy à Woburn Abbey, Angleterre ; (illustrations extraites de « Fêtes et civilisations » de Jean Duvignaud)

*Du fond de tous les siècles,
de partout dans le monde,
la fête sollicite l'homme
et l'homme appelle la fête.
Danses et carnivals,
rites d'initiation,
célébrations politiques,
quels liens mystérieux,
unissent ces jeux multiples ?
Sur tout ce qu'il a pu voir
et sur ce que d'autres ont vu
Jean Duvignaud s'interroge.
L'homme qui, dans la fête,
se découvre lui-même
et découvre les autres,
ne cherche-t-il que la joie ?
N'y a-t-il pas autre chose,
une volonté de détruire
et de nier le quotidien ?
La fête serait-elle au fond
un mouvement vers la mort ?
Quelle est sa fonction,
avouée et clandestine,
au sein des civilisations ?
Mais l'observateur attentif
et le commentateur lucide
peuvent-ils faire plus
que poser autrement
les plus vieilles questions ?
A nous de lire...
et de répondre, peut-être.*

LA collection « Terra Universalis », éditée par Weber, est décidément une entreprise à suivre. Bien entendu, il est impossible de rester insensible à la haute qualité de sa présentation : pour les trois volumes déjà publiés, encore que nous ne les trouvions pas égaux entre eux, l'intelligence et la beauté de l'iconographie, au moins, sont constantes. Mais, au-delà de cette élégance tout évidente, un autre caractère commun s'affirme : la volonté d'aller au-delà de la description, de l'énumération, du constat, pour approcher, au prix d'un gros effort de synthèse, *les lois*. Quelles lois ? Celles qui se dégagent d'une connaissance de l'humain sans frontière. C'est sur une anthropologie que débouchent les recherches menées ici sur des fronts différents. Anthropologie, au sens le plus large du terme : l'homme dans sa société, l'homme devant le sacré, l'homme vivant sa vie, vivant sa mort, l'homme dans sa solitude ré-inventée ou l'homme « embastillé dans sa propre culture » — c'est finalement ce que vise la collection.

Le très beau livre de Gilles Lapouge, *Utopie et civilisations*, a été ici déjà longuement présenté. Nous n'avions rien dit de l'ouvrage de René Nelli, *Erotisme et civilisations*, que nous avons pourtant lu avec attention. La subjectivité de l'auteur, en effet, nous avait paru, fâcheusement transparaître un peu trop, au point que, en dépit d'une érudition certaine et clairement dévoilée, c'est sans doute René Nelli lui-même que nous eussions tenté d'analyser en analysant son essai. Point de sujet, peut-être, plus dangereux, que l'érotisme : quiconque croit en parler avec détachement fait à son insu des confidences sur soi.

Cette fois, c'est Jean Duvignaud qui fournit le troisième titre de la collection : *Fêtes et civilisations*. (1)

Ce titre est de ceux qui retentissent. A

peine est-il même lu ou prononcé qu'un foisonnement de concepts cent fois rapprochés se heurtent, et sonnent en fanfares quelque peu brouillonnes : la fête, le jeu, le peuple, le sacré, la joie, le rite, le théâtre... Jean Duvignaud s'essaie à mettre de l'ordre dans ce riche chaos.

Comment s'y prendra-t-il ?

Il va opérer sur deux niveaux. D'une part, en modeste ethnographe, il se fera l'observateur d'un certain nombre de « fêtes » où le témoignage direct lui aura été possible. Disons qu'il se comporte alors comme un reporter. Il décrit la « fête » elle-même, vue d'où il est placé. Et il ne néglige pas de préciser la singularité de son point de vue. Il n'oublie pas que l'observateur influe sur le spectacle observé. Il sait que sa présence, en dépit de sa volonté même d'effacement, peut être un élément de trouble. Il en tient compte. Il n'affecte pas de tenir pour nul son regard présent. En quoi ses récits retrouvent, à son insu sans doute, le ton des « récits de voyages » anciens, où l'intérêt du lecteur passe constamment, et de façon réversible, du narrateur à l'étoffe même du récit.

Dans la ligne de ces descriptions, de ces tableaux, Duvignaud évoque telles fêtes historiques auxquelles il n'a pu (n'étant point né) assister, mais que relatent avec suffisante précision d'autres témoins, et que des documents ont, pour la postérité, fixées.

Sur l'autre versant de son étude : l'analyse, et le commentaire. Là, nous sommes à la fois dans l'épaisseur d'une recherche des *sens* et, par conséquent aussi, dans l'incertitude — mais avouée, mais franche et lucide — de l'hypothèse.

Autrement dit, Jean Duvignaud, à la fois et tour à tour, montre *des* fêtes singulières et, partant de ces faits observés, il en cherche la signification universelle, la



fonction et la loi.

Il faut dire, pour ceux qui ne le sauraient pas, que Jean Duvignaud est un magnifique écrivain, quand il daigne concéder à la littérature la part que son talent lui doit. Donc, chacune des pages accordées à une « fête » se trouve être une fête elle-même. Autant de descriptions, autant de morceaux de bravoure.

Jean Duvignaud se souvient de la Sorbonne, en mai 1968. Il écrit :

« Une personne manque ici, il est vrai : André Breton. Le surréalisme a été le rêve de l'inopiné et de la spontanéité créatrice que la Sorbonne réalise, innocemment. Les murs sont peuplés de citations de Tzara, de Breton, de Bataille, de Crevel. Les inscriptions elles-mêmes plongent dans le terreau de la poésie et du jeu surréaliste. Breton n'a pas vu sa victoire. Il est mort un an trop tôt. Pourtant cet « ici et maintenant » est le sien : le puits profond du présent où s'animent les groupes est l'image qu'il s'est faite d'un monde délivré du temps, de la répression et du langage constitué.

Individuellement, Eluard, Breton, ont tenté de « faire de la vie une fête ». Mais cette fête est là, collective, réelle, intensément puissante dans la multiplicité des relations qu'elle entraîne entre les participants. »

Jean Duvignaud, en 1964, assiste à la cérémonie de Katmandou, qui consiste à préparer publiquement une jeune fille pour ses noces. Les assistants sont silencieux. La fille est nue, debout, massée, parfumée par des jeunes femmes qui ensuite la vêtiront de ses parures. Il écrit :

« Une lumière nette, celle des hauts-plateaux, dessine le corps brun que la main experte travaille doucement. La tête se penche et se relève comme si, déjà, la fille répondait à une caresse.

Sans doute est-ce de se voir modeler par une main étrangère qui pourrait déchaîner une sorte de délire en ce corps, mais la main se contente de disperser des parfums (...) Mais le spectacle de cette fille doublement délimité par la main caresseuse et le regard des assistants provoque un prolongement de l'excitation primitive, entraîne une intensité sensible dont l'image proposée dépasse la simple signification. Quelque chose d'autre se fait jour ici qui, au-delà de la nudité offerte à tous, suggère un élément que n'explique pas le libertinage ni la curiosité, qui ouvre un chemin au monde intérieur. »

On le voit, même quand Duvignaud n'avoue que décrire, il interprète déjà : toute sensation, même la plus naïve, est perception en voie de s'organiser ; toute observation est pensée. Il n'y a pas de pur constat.

Ici, au travers de ces « descriptions » (mais déjà orientées, déjà riches de jugements qui ne s'avouent pas encore pour tels), deux forces se laissent pressentir : l'une tend à faire de la « fête » une participation, une communion, un mouvement de rassemblement, d'unification avec l'autre et de préférence l'autre non-choisi, l'autre anonyme — (en somme, ce qu'on appelle : « le prochain ») — comme à ces fêtes vénitiennes où, sous le masque, chacun est à la fois offert et abrité ; la seconde force, au contraire, est un arrachement aux habitudes et contraintes sociales pour un vigoureux retour à soi, une héroïque et toute gracieuse (due, je veux dire, à la seule « grâce ») retrouvaille du « monde intérieur ». Par la fête, à la fois chacun éprouve dans son être qu'il est parmi tous et, à la fois, il se recueille et se reconstitue dans son identité menacée par la vie « sérieuse », la vie quotidienne et réglée du monde social.

Ces deux forces apparaissent plus encore nettement distinctes, lorsque la « fête » est organisée par les autorités sociales elles-mêmes. C'est alors qu'apparaît le plus clairement à la fois leur opposition et leur complémentarité. Jean Duvignaud décrit une de ces fêtes, qu'il intitule, un peu évasivement, « Le Mai socialiste vers 1948, Europe de l'Est ». Tout commence par une cérémonie commandée, solennelle comme une célébration :

« Un haut-parleur diffuse alternativement de la musique militaire et une sorte de musique paysanne, harmonisée, c'est-à-dire plus ou moins réduite à l'état d'une valse de Vienne languoureuse, solennelle. »

L'« harmonisation » à la fois de la musique et de la fête leur dénie, au départ, toute spontanéité, tout caractère populaire. Mais une fois tant de peuple rassemblé, une fois accompli le rituel politique, qui sera extrêmement long (quatre heures pleines, de discours et de défilés), la fête officielle se termine, laissant la place pour autre chose :

« Brusquement, la rue est vide, et la tribune se vide, à son tour. A peine avons-nous eu le temps de nous retourner pour apercevoir, de dos, la suite du président et du secrétaire général que l'on accompagne jusqu'aux voitures noires. Quand ces dernières ont démarré, quelque chose d'autre commence qui ne ressemble à rien : les barrières disparaissent, les soldats quittent leur garde-à-vous, les rues s'emplissent d'une foule animée, joyeuse, et qui le sera de plus en plus jusqu'à la nuit (...) Nous; nous savons que la fête est là, non plus la fête des signes et des symboles, du travail, mais une fête que la fête officielle a provoquée et dont elle contrôle peut-être les formes mais assurément pas le contenu.

Ces gens, tout à l'heure, rentreront chez eux, dans les villages ou les maisons ouvrières, la police y veille. Pour le moment, ils se livrent à une sorte de danse fantastique, désordonnée, généreuse, où n'existe plus de différence de condition ni de langue. On ne se parle plus, on fait des gestes. On se noie dans une participation confuse. Les odeurs de sueur se mêlent à celles de viande grillée. Les pas hésitent dans la foule, mais il suffit de se laisser conduire, d'aller de groupe en groupe, de diseurs de bonne aventure en montreurs d'ours. La foire est là, saisissante, brutale, foire où, pour un soir, la religion du gravail fait place à son contraire, la fête, la découverte d'une vie qui ignore la production, ses normes et le péché originel du travail social.

Dans la nuit, les filles et les garçons se retrouvent. On roule dans les portes ou dans les squares... »

Qu'est-ce donc que cette fête, où chacun retrouve (découvre) sa spontanéité, en même temps qu'il retrouve (découvre) ses liens authentiques avec les autres participants ? Un jeu ? Sûrement pas. Une joie, mais une joie destructrice, qui tend à nier la validité des lois de tous les jours. La joie de déjouer l'ordre établi, l'ordre à quoi le sérieux nous soumet. La joie de s'éprouver, au moins pour un temps limité, libre de s'inventer soi-même, dans une improvisation qui peut enfin s'exercer impunément, sans souci de décence. La transe vient quand elle veut et, dans la parenthèse de la fête, on la peut sans dommage accueillir. Point de repréailles. Ce temps marginal est celui de la subversion ou, au moins, du symbole de la subversion.

Par là, le mouvement de la fête est mouvement vers une image de la mort. A la fois transgression des lois et des contraintes de la vie sociale et tête à tête vertigineux avec ce qui, en chacun, consent à l'excès, au débordement, à la folie de la transe interdite hors du territoire de la fête. Folie ? Le mulet attelé à la ronde aveugle de la noria, image de notre destin diurne, n'est-il pas plus fou que tous les gambadants démons de la nuit de la fête ?

La fête est tournée vers la mort, dans la mesure où la mort est un grand réveil. C'est pourquoi Duvignaud suggère que toute fête est porteuse de danger.

« La subversion, pas plus que le soleil, ne saurait se regarder en face. »

Ce beau livre, qui tord le cou à quelques idées reçues, ouvre en deux le concept de fête et creuse un trou vertigineux par où s'aperçoivent les deux scandales de la folie et de la mort.

Jean Duvignaud nous livre-t-il ici le tout dernier secret, le fin mot de la « fête » ? A-t-il une fois pour toutes défini sa fonction avouée, sa fonction clandestine, au sein des civilisations qui la suscitent, qu'elle exprime, et aussi contre qui elle s'exerce ?

Jean Duvignaud n'est peut-être pas de ceux qui ont vocation d'apporter réponses mûres aux questions posées, mais de ceux plutôt qui aiment à poser autrement, et mieux, les vieilles questions. Il faut lire ce livre de liberté, qui donne toute liberté au lecteur.

Josane Duranteau

(1) Weber, coll. « Terra universalis », 204 p., 55 F.

Poésie

Deux revues

■ Dans le n° 182, en date du 20 septembre, nous avons rendu compte de recueils et de revues poétiques en provenance du Canada. Que n'avions-nous alors entre les mains le numéro 8 de **Commune mesure** consacré aux « Poètes du Québec » !

Nous avons déjà parlé ici de cette excellente revue (Yves Sandre, 7, rue d'Estournelles-de-Constant, 92150 Suresnes. Abonnement pour 3 n°s : 25 F) à propos des recherches de Jean-Hugues Malineau. Le dernier fascicule rassemble des œuvres de cinq jeunes poètes canadiens : Jacques Brault, Fernand Ouellette, Luc Perrier, qui appartiennent à la génération de la « révolution tranquille » des années 60 ; Michel Beaulieu et Nicole Brossard, de dix ans plus jeunes, qui font partie du courant d'avant-garde. Comme l'écrit Pernette Marty en les présentant : « Ces méridionaux des neiges luttent pour leur identité avec la patience de l'hiver et l'impétuosité du dégel. Ils se veulent Québécois parlant québécois : ni joul, ni anglais, ni français. Mais une langue qui leur soit propre... » Les illustrations de Roland Giguère, autre Canadien, sont excellentes.

■ **Poétique**, revue de théorie et d'analyse littéraire (trimestrielle. Abonnement annuel : 65 F aux éditions du Seuil, 27, rue Jacob, 75006 Paris), est d'un intérêt non négligeable. Les enseignants du second degré, entre autres, trouveront dans chacune des livraisons de cette revue des études susceptibles d'approfondir leur compétence esthétique en rompant avec les pratiques pédagogiques du passé toutes basées sur l'intuition et s'appliquant à un objet non défini, en déplaçant l'accent des études poétiques de l'ineffable vers ce qui est matériellement repérable dans un poème (analyse structurale, par exemple). Le dernier volume paru (n° 15), nous présente, notamment, un texte de Gérard Genette : « Langue organique, langue poétique » consacré à l'activité philologique de Charles Nodier et un autre de Michel Charles sur « Le discours des figures » (les tropes), ainsi qu'un document traduit et annoté par Anne-Marie Lang et Jean-Luc Nancy : « Sur le trait d'esprit », extrait d'un cours d'esthétique publié par Jean-Paul au siècle dernier.

Graphistes et poètes



Jean Picart *Le Doux pour Saint-John-Perse* (extrait de « Poésie murale »)

■ Nous avons signalé en son temps dans notre Agenda le festival de Poésie murale organisé par Juliette et André Darle en juin dernier au Centre culturel de Rueil-Malmaison.

Précisons que l'album anthologique qui perpétue ces manifestations est aujourd'hui en vente au Centre culturel Edmond-Rostand de Rueil, ainsi que dans les librairies, et qu'il rassemble des textes de trente-six poètes contemporains connus de même que les reproductions des œuvres des grands graphistes et peintres actuels qui ont participé à ce festival.

■ Dans le même ordre d'idées — et l'identique grand format — voici une autre réalisation heureuse, dans sa facture artisanale, comportant des illustrations de qualité et résultant d'un effort typographique exceptionnel. Il s'agit de **Lieux-dits** de René Untereiner, une pochette de poèmes excellents destinée tant à l'amateur de poésie qu'à l'amoureux de beaux ouvrages (100 F. Ecrire à l'auteur : Route de la Bure — Marzelay — 88100 Saint-Dié).

Pierre Ferran



Michel Lonsdale et Angela McDonald dans « La Fille au violoncelle »

Cinéma

Le poids des habitudes

COMME ses compatriotes — Goutta, Tanner, Souter — Yvan Butler s'interroge sur l'ennui particulier à la Suisse, sur la routine, les conventions, les habitudes et la respectabilité. Son héros, Philippe Lariel, dirige le rayon de parfumerie d'un grand magasin genevois, règne sans fantaisie sur un essaim de jeunes vendeuses, n'utilise son imagination qu'à la « promotion » de nouveaux produits de beauté, et rentre le soir dans un appartement triste et confortable, où il écoute de la musique, vêtu d'une robe de chambre grise comme le complet sévère qu'il porte dans la journée. Un jour, il croit surprendre une voleuse à son rayon, l'emmène dans le bureau du directeur, lui fait vider son sac : la « voleuse » est innocente. Excuses, confusion ; et le lendemain, le directeur expédie Philippe Lariel chez la jeune femme, pour lui rapporter, avec sa carte d'identité qu'elle a perdue en vidant son sac, un flacon de parfum et les regrets renouvelés des Grands Magasins.

Voilà Philippe chez Jane, qui est Anglaise, d'allures assez libres, vit dans un studio douillet et bohème, et étudie le violoncelle au Conservatoire. Elle le reçoit gentiment, familièrement, bavarde avec lui à bâtons rompus... Bref, quand il sort de chez elle, Philippe est transformé. Cet homme qui jusqu'ici a regardé vivre les autres, emprisonné dans ses habitudes et ses interdits (il y a une magnifique image qui le montre, derrière la grille des lamelles de ses persiennes, observant comme un prisonnier la vie des habitants du grand immeuble d'en face) éprouve brusquement le coup de foudre de

l'amour, de la liberté, le désir de vivre. Malheureusement, on ne rompt pas si aisément l'habitude de n'être que voyeur ou « écouteur ». Trop timide, Philippe observe Jane de loin, la suit, se rend compte enfin qu'il y a déjà — il fallait s'y attendre — un homme dans sa vie, suit longuement le couple en escapade dans la banlieue, et finit par se venger de sa solitude qu'il sent irrémédiable en mettant le feu à la voiture d'un jeune employé des Grands Magasins, arrêté dans la forêt en galante compagnie.

Qu'il y ait, dans *La Fille au violoncelle*, des éléments de grande valeur, ce n'est pas douteux. Beaucoup plus que dans le thème, devenu banal, ils me paraissent se situer dans une certaine verve documentaire d'abord : la vie du rayon de parfumerie, de ses clientes, et surtout de ses vendeuses, est saisie avec un humour tout à fait charmant parfois, et la séquence de la petite fête du « soir de l'inventaire » est fort réussie. Les décors — et le contraste des deux appartements en particulier, mais aussi le choix de certains extérieurs — témoignent d'un goût et d'un sens plastique très vifs. L'utilisation du grand immeuble en face de chez Lariel — où l'on sent sinon l'influence du moins le souvenir de *Fenêtre sur cour* — est source de contrastes et de suggestions utiles, comme certains plans très heureux (les enfants qui jouent sur le talus de la voie ferrée, avec Philippe à l'arrière-plan). Et l'on peut (avec quelques réserves, nous le verrons) louer Butler pour sa direction d'acteurs.

Mais cela dit, ce film attachant par son climat et son héros pêche par quelques fai-

blesse graves. La plus évidente, c'est qu'arrivé au milieu de son film, Butler n'a plus su où aller : il a perdu le fil, il a traîné, et il a fait intervenir un troisième personnage, à peu près complètement inutile : un pique-assiette jovial et encombrant (que joue l'inévitable Jean-Luc Bideau) qui s'installe chez Lariel à la suite d'une rencontre fortuite, met la pagaïe dans l'appartement, etc. Outre que cette présence, loin d'attirer Philippe vers la vie « libre », tendrait plutôt à le ramener à ses habitudes d'ordre (et va donc à contre-sens de la transformation qui s'opère en lui sous l'influence de la « fille au violoncelle »), il est bien certain que l'axe du film, son intérêt vrai, ce sont les rapports de Philippe et de Jane. Or, à part la fourniture du petit gadget que Philippe utilisera pour espionner Jane, le parasite n'a aucun effet sur cette intrigue. Et on a l'impression assez désagréable qu'il est là uniquement pour meubler des temps morts. Bien sûr, un timide qui n'ose pas agir, ce n'est pas très spectaculaire... Alors on se perd dans des séquences comme celle de la visite à la garden-party où Jean-Luc Bideau doit traiter de magnifiques affaires (qui ratent) ; ou de la visite de Philippe à sa mère, qui ne dit pas un mot pendant tout le temps qu'il passe avec elle (incapacité tragique de communiquer, même avec ses plus proches ? Le symbole est un peu long, un peu épais). Enfin le dénouement, qui bascule dans le drame et le crime fou, paraît révéler moins la violence d'un penseur révolté que l'embarras d'un auteur qui, après un départ bien assuré, se trouve dans une impasse et ne sait plus comment s'en sortir.

Heureusement, il y a Angela McDonald, qui est excellente, vivante, rayonnante ; il y a surtout Michel Lonsdale qui est éblouissant. Avec son allure de gros chat frileux, il arrive à faire croire à son personnage dans les situations les plus fausses (la visite à sa mère) et à imposer sa présence même quand il n'a rien à faire (la garden-party). Le malheur c'est, qu'à côté de lui, Jean-Luc Bideau a, plus encore que d'habitude, le naturel et l'aisance d'un comique vaudois pour patronages, fêtes et banquets. Il est vrai que lui non plus n'a jamais rien à faire, sinon à être là et à raconter des banalités. Et quels que soient les talents d'Yvan Butler comme directeur d'acteurs — il en fait la preuve avec ses deux autres interprètes — il est ici désarmé. Où il n'y a rien, le roi perd ses droits, comme le dit la sagesse des nations.

Il serait tout à fait injuste de condamner *La Fille au violoncelle* à cause de ces inégalités. Yvan Butler a un tempérament de cinéaste, c'est évident. Mais il n'a pas su choisir, ici, entre la chronique — souvent excellente — et le récit, qui se perd dans les sables. Donnons-lui rendez-vous à son prochain film. Et souhaitons au cinéma suisse, comme à Philippe Lariel, d'avoir le courage de changer de disque. On s'embête en Suisse, c'est entendu : nous sommes au courant. En Suède aussi, paraît-il : mais pour traduire cette difficulté d'être, un Bergman trouve d'autres accents...

Etienne Fuzellier

Quand les peintres dessinent

Dessins français du Metropolitan Museum - Pavillon de Flore, musée du Louvre - jusqu'au 7 janvier 1974.



Georges Seurat, « Edmond-François Aman-Jean »



Paul Gauguin, « Une Tahitienne »

La sincérité de ces dessins, leur disparité et leur liberté procurent un grand plaisir à celui qui aime suivre les allées et venues de l'art dans ses méandres les plus subtils. De David à Picasso, l'évolution de la pensée esthétique au cours de plus d'un siècle est, ici, comme saisie au vif. La qualité du trait, quelques notes de couleurs montrent mieux que l'œuvre achevée l'étendue de l'imagination du peintre et la justesse de sa vision. Quel bonheur dans une aquarelle de Paul Signac, quelle déception dans l'œuvre peinte qui en résulte. On peut en dire autant d'H.E. Cross. Cela tient, sans doute, à une erreur de jugement sur la couleur qui, dans l'art systématique de ces deux peintres, envahit la forme d'une façon parasitaire. Mais ceci est une parenthèse.

Le dessin participe à la fois de l'imprévu et de la définition. « Le dessin n'est pas la forme mais la manière de voir la forme », disait Degas à Paul Valéry. Il est le passage d'un état d'âme à travers la présence des choses et signe de reconnaissance, signe magique qui arrête le mouvement des lumières et des ombres autour des choses pour les fixer dans une sérénité intemporelle. Quelques traits suffisent. Le tableau qui est œuvre d'art n'a pas la même innocence.

Ceci dit, il n'est pas interdit d'accorder

au dessin une place d'œuvre d'art, achevée, définitive, comparable à celle qu'on accorde au tableau. C'est le cas des beaux portraits d'Ingres, de Chasseriau, de Degas ; d'une *Femme assise* de Prud'hon, de l'*Amateur* et de l'*Homme dans un jardin* de Daumier, du *Bûcheron* de Millet. C'est, par excellence, le cas d'Odilon Redon, ici représenté par l'*Armure*, et surtout de Seurat dont les portraits d'*Aman-Jean* et de la *Mère de l'artiste* sont les clous de cette exposition. Chez ces deux artistes, les noirs et les blancs sont maniés avec une subtilité qui produit des effets incomparables. Chez Seurat, le mystère des êtres et des choses plane dans une sorte d'ombre transparente obtenue par le seul moyen du crayon Conté. Pendant longtemps Odilon Redon se consacra presque exclusivement au dessin, à réaliser des « Noirs » disait-il. En utilisant le fusain il sut donner une vie intense aux créatures issues de son imagination.

Que le dessin soit une fin en soi ou un commencement, qu'il soit une notation plus ou moins poussée, il révèle non seulement la dextérité du peintre avant la mise en place de l'œuvre méditée mais aussi les forces inconscientes, parfois contradictoires qui se disputent son esprit et qu'il doit mettre au jour pour les maîtriser. Les maîtriser, c'est aussi leur donner

l'envolée. Dans une interview filmée, Henri Matisse disait à peu près ceci (je cite de mémoire) : « D'abord dessiner. Nous sommes des équilibristes sur un fil, le dessin est l'instrument qui nous permet de garder l'équilibre. »

Les carnets de croquis ou les feuilles d'étude sont des confidences précieuses. Quelques notes aquarellées de Renoir, des fleurs, donnent à rêver tout un jardin. A côté des croquis exécutés à Tours en 1826, solides traits de crayons ou délicates aquarelles, Delacroix nous offre des études marocaines très poussées, entièrement colorées comme *La Fille d'Abraham ben Chimo* ou bellement mises en place comme le dessin préparatoire pour le tableau représentant *Le Sultan du Maroc*. Un paysage dessiné de Corot, deux de Millet avec ou sans personnage, chantent les chemins de campagne. Une Tahitienne de Gauguin est exemplaire. Manet est représenté par une pochade sans intérêt. Je n'aurais garde d'oublier des artistes moins bien situés dans l'histoire comme Decamp, Huet, Troyon, Rousseau, Chintreuil dont les aquarelles valent les meilleures réussites anglaises dans le genre.

Il y a encore les sculpteurs comme Barye dont les études très poussées, aquarelles et gouache, ne manquent pas d'allure. Bourdelle est un bon dessinateur et Rodin, dans une aquarelle représentant la *Naissance du vase grec* sous les apparences d'un corps féminin, est bien le visionnaire sensuel dont sa sculpture nous donne tant de preuves.

Le XIXe siècle produisit un grand nombre d'artistes assez inclassables que j'appellerai les « anecdotiers » : Gustave Doré, Lami, par exemple. Mon goût me porte très directement vers Constantin Guys, cher à Baudelaire, qui, en trois coups de pinceau, sait comme personne faire vivre une époque en son beau monde comme en ses bas-fonds.

Le XXe siècle est évidemment, à partir de l'Impressionisme, une période de soubresauts qui nous obligent à des réflexions contradictoires. Si Bonnard est d'une exquise tendresse, Cézanne, en sa rigueur, a des trouvailles, comme ses *Baigneuses sous un pont*, qui conduiront l'art vers des destinées nouvelles. Une aquarelle de Matisse ne prouve rien mais prévoit les plus précis ajustements de la couleur. Ses deux nus ont le style du XVIIIe siècle. Un portrait de Villon est très architecturé. Picasso... Eh bien, Picasso nous donne, ici, la primeur de ses préoccupations au temps du Cubisme. Il a bien regardé Cézanne. Il ira beaucoup plus loin et sa *Femme nue* est d'une géométrie à faire frémir les joyeux vivants de la Belle Époque. Les deux belles aquarelles de Picabia, de 1913, très mouvantes, semblent signifier que l'art abstrait aurait dû en rester là.

Il faut signaler que cette exposition est la première manifestation, à Paris, de l'accord intervenu entre la direction du Metropolitan Museum de New York et la direction des Musées de France en vue d'un échange permettant au public français et au public américain de mieux connaître les richesses de ces musées.

Jacques Baron



Philippe Bertot

Le métier d'écolier

La compagnie internationale de consultation « Education et Marketing » a consacré l'an dernier une longue étude aux « Loisirs des enfants de 6 à 11 ans » par rapport à leur environnement familial et scolaire : il s'agissait en l'occurrence de mesurer l'influence respective de ces différents milieux et des phénomènes extérieurs.

La phase principale de l'enquête comportait un sondage national auprès de 600 enfants et de leurs parents (ainsi qu'un questionnaire postal laissé à l'enfant et permettant de compléter les informations obtenues).

Cinquante instituteurs et 50 spécialistes de l'enfance donnaient de leur côté, au cours d'entretiens non directifs, leur opinion.

Les 600 écoliers interrogés étaient répartis, par tranches d'âge, en 5 groupes (6 à 7 ans, 7 à 8, etc.) de 120 (60 garçons, 60 filles).

Nous avons choisi de reproduire ici (grâce à l'obligeance du service « Etudes et Recherches » du ministère des Affaires culturelles qui nous a communiqué cette étude) les passages traitant de l'influence du milieu scolaire sur la vie d'un enfant « de 6 à 11 ».

Quel est donc cet écolier auquel s'adresse, par l'intermédiaire du maître, l'énorme appareil social que représente l'institution scolaire ?

Quels rapports l'école entretient-elle avec la famille ?

L'écolier est-il déjà soucieux de son avenir professionnel ?

Le milieu scolaire exerce-t-il une influence dans le choix des métiers ?

Quel est le rôle de la famille dans ce domaine ?

L'enfant répond-il aux désirs de ses parents ?

La réponse à ces questions nous a semblé mériter deux dossiers successifs.

En voici donc aujourd'hui le premier volet,
et voici le tout premier métier : celui d'écolier...

L'école et l'enfant

AUX alentours de six ans s'ouvre une grande période de l'existence de l'enfant : l'entrée à la « grande école », qui va le doter d'un second milieu et qui lui donne déjà un statut social : il n'est plus seulement un enfant, il est un **écolier**.

L'entrée dans ce monde nouveau s'est faite le plus souvent avant six ans, parfois deux ou trois ans auparavant. Mais l'école maternelle conserve un caractère de gratuité, de non-obligation : c'est un pré-apprentissage, une préparation non négligeable, puisqu'elle permet à l'enfant de se familiariser avec un groupe social, de com-

prendre et de réaliser une tâche individuelle et de commencer à se soumettre à une certaine discipline collective.

Mais c'est à six ans que l'enfant commence véritablement à s'affronter au travail : il entre au cours préparatoire et se met à l'apprentissage du langage écrit : lecture, écriture, numération. A partir de ce moment la moitié de sa vie, de ses préoccupations et de ses intérêts, sera centrée sur l'école.

Puisque le milieu scolaire a une telle importance, il est donc utile de connaître les pensées et les réactions des enfants vis-à-vis de ce milieu.

Avantages et difficultés du métier d'écolier

Les réponses à la question « Comment trouves-tu l'école » ? nous permettent d'avoir une première approche du

problème.

Le tableau ci-dessous donne les résultats globaux :

Comment aiment-ils l'école ?	Total par sexe		Total	%
	G.	F.		
"Aiment bien, ou beaucoup"	230	213	443	74
"Aiment un peu"	19	25	44	7
"N'aiment pas"	38	50	88	15
"Ça dépend"	17	8	25	114
	304	296	600	100

Une première analyse de ce tableau nous permet de constater que 443 enfants (74 % de l'échantillon) aiment « bien » ou « beaucoup » l'école. Il n'y a par contre que 88 enfants (14 %) qui affirment ne pas aimer l'école.

L'école est donc perçue tantôt

comme un bon milieu (la majorité des enfants), tantôt comme un milieu plus ou moins hostile.

Les raisons invoquées sont diverses. Nous les présenterons selon le degré d'importance qu'elles semblent avoir pour les enfants interrogés.

■ Les avantages

L'école permet de faire des réserves de savoir pour l'avenir

Tout d'abord, l'enfant aime l'école parce qu'« on y apprend des tas de choses », « on travaille, on s'instruit », « on pourra faire plus tard le métier qu'on voudra » : « L'école ça nous fait du bien, ça nous nourrit la cervelle » (f. 11 ans).

A l'école, l'enfant fait donc la connaissance du travail, source, pour lui, de joie et de fierté, confirmation de sa valeur et de son pouvoir par « l'œuvre » objective qui en résulte. Une première forme de responsabilité fait son apparition à partir de six ans et ira en s'accroissant dans les années ultérieures.

Apprentissage d'une vie sociale à sa mesure

L'enfant aime aussi l'école parce que ce milieu lui permet de retrouver ses camarades : « A l'école on peut revoir ses copains », « On joue avec ses copains pendant les récréations », « On peut aussi s'amuser en classe entre voisins ». Enfin : « J'aime bien travailler en petits groupes ». L'école c'est donc aussi la découverte et l'apprentissage d'une vie sociale à sa mesure. L'enfant entre en société avec ses pairs, il fait partie d'un groupe où il sera l'égal de ses partenaires en âge, en possibilités physiques et mentales. Etre écolier c'est surtout faire partie d'un cadre, d'un groupe social.



« on travaille, on s'instruit »

« on joue avec les copains »



Photos Philippe Bertot

Travailler c'est faire plaisir à son maître

Pour l'enfant, l'école c'est aussi cet adulte, détenteur de l'autorité et du savoir. Il aime sa classe parce que « *le maître est bien* », « *la maîtresse est gentille* » : « *J'aime bien aller à l'école parce que j'ai un maître jeune qui n'est pas trop sévère, il nous fait faire des choses intéressantes, nous laisse faire des expériences* » (g. 10 ans).

A l'école, l'enfant recherche encore l'affection de l'adulte extérieur au cadre familial. Il travaille aussi « pour son maître ou sa maîtresse ». Cet aspect affectif du travail est très important. L'enfant travaille pour faire plaisir au maître, pour être distingué par lui ou parce qu'il est passionnant et sait rendre vivant un enseignement ardu.

A l'école on ne s'ennuie pas

Outre le fait de travailler et de retrouver ses copains, pour certains enfants l'école c'est la possibilité de réaliser ensemble ou individuellement certaines activités assez agréables : travaux manuels, éducation physique, couture, dessin, chant, etc. : « *Parfois on s'amuse bien à l'école : on va à la piscine* », « *On ne fait pas que des dictées, du calcul, des devoirs, on fait aussi du dessin, de la peinture, du bricolage, d'autres activités intéressantes* », « *On peut voir des revues scolaires, des diapositives, des émissions de télé* ».

Ces activités, qui font figure de loisirs à l'intérieur des programmes strictement scolaires, plaisent énormément aux enfants. Vu sous cet angle, le travail scolaire perd son caractère rébarbatif. Ce qui permet à certains enfants de dire qu'« *à l'école on s'amuse bien parfois* ».

D'autre part, beaucoup d'enfants affirment préférer aller à l'école plutôt que de rester à la maison. Ils s'ennuient chez eux : « *L'école c'est bien. Les vacances devraient être plus éparpillées et être moins longues car on s'ennuie* », « *Si ça existait pas l'école, eh bien on s'embêterait* » (g. 10 ans), « *L'école c'est bien parce qu'on n'est pas chez nous* », « *Ça permet de passer le temps* ».

Mais si on demande aux enfants ce qu'ils préfèrent — l'école ou la maison —, il n'y a pas de différence significative entre eux (250 dans chaque cas sur 584 réponses).

D'autre part, il n'y a pas de préférence marquée pour la maison chez les plus jeunes. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, les enfants de six-sept ans préfèrent autant aller à l'école (48) que leurs aînés de dix-onze ans (40). Mais il faut aussi noter la forte proportion d'enfants qui préfèrent « rester à la maison » (250).

■ Les difficultés

Le travail est contraire à sa mentalité

On peut tout d'abord penser que l'enfant préfère rester chez lui parce que, tout compte fait, il « *aime mieux jouer que travailler* » : « *Quand je joue je n'ai plus envie d'aller à l'école* » (f. 7 ans), « *Ça nous gâche toutes nos après-midi au lieu de s'amuser tranquillement à la maison* » (f. 8 ans), « *De temps en temps on n'a pas envie d'y aller, on a envie de s'amuser* » (g. 9 ans).

En effet, le travail est contraire à la mentalité du petit d'homme. Il lui impose d'abord une double discipline, la discipline de l'ordre et la discipline de l'effort et cela non pas quelques minutes, ce qu'il accepterait parfois volontiers, mais pour des heures entières, qui se répètent chaque jour, pendant des mois.

La continuité dans l'effort et la continuité dans la discipline ne lui sont pas du tout spontanées. C'est pour lui un apprentissage difficile, ardu, une contrainte véritable qui se paye par bien des explosions à la sortie de la classe : exubérance, bagarres, pleurs...

Ils trouvent donc que « *c'est trop dur d'être à l'école* », « *c'est dur de travailler tous les jours* » : « *C'est fatigant de rester six heures, c'est long* » (g. 7 ans), « *C'est fatigant, toujours écrire et recommencer la même chose* » (f. 8 ans), « *J'aime pas, il y a des opérations, c'est trop dur* », « *C'est pas marrant l'école, il faut tout le temps rester là* » (g. 9 ans).

Les capacités d'attention de l'enfant sont médiocres. Il se fixe mal sur une tâche, n'écoute pas longtemps une explication, rêve, se disperse, s'accroche à un détail, perd le contact, se dépêche, s'énerve, pleure.

Cadres et climats familiaux lui sont plus favorables

Il aime mieux être à la maison : ceci est surtout valable pour les enfants habitant la campagne ou même la province. Ils ont la possibilité de jouer dehors, « d'être dans la rue ou devant la maison », alors que les enfants habitant des appartements n'ont pas le loisir de faire grand chose chez eux, et ne peuvent guère retrouver leurs copains en dehors de l'école.

Il est donc certain que la plupart des enfants qui préfèrent être à la maison plutôt qu'à l'école sont ceux qui bénéficient d'espace, de distractions en plein air, de grandes surfaces où ils peuvent se dépenser et se retrouver.

En outre, à l'école, l'enfant doit s'adapter séance tenante à d'inévitables contraintes, parmi lesquelles

il n'a pas grandi, et devant lesquelles échouent les manifestations de charme ou d'affection si opérantes à la maison. L'école est un milieu affectivement neutre, où l'enfant doit se tailler lui-même sa place au soleil, sans bénéficier du préjugé favorable de l'amour parental.

Il n'est plus l'objet d'une tendre sollicitude comme à la maison. Mais il doit tenir compte de l'autorité nouvelle du maître ou de la maîtresse, officiant d'un monde affectivement neutre et égalitaire, détenteur et dispensateur des mystères du savoir adulte.

Tout est de la faute du maître ou de la maîtresse

L'enfant qui n'aime pas l'école rejette assez complaisamment la faute sur l'enseignant. Il se plaît à le qualifier de « sévère », « méchant », « pas gentille » : « *J'aime pas l'école parce que la maîtresse est méchante, elle est en boule, des fois elle m'agace* » (f. 9 ans), « *J'aime moins cette année parce qu'on se fait tirer les oreilles* » (g. 7 ans), « *J'aime moins cette année à cause de ma maîtresse, c'est une vraie chipie* » (f. 8 ans), « *Les profs sont pas toujours intéressants* » (g. 11 ans). On ne travaille pas ou on travaille mal avec un maître injuste qui ne vous aime pas, ne vous comprend pas ou qui nous brime, avec un maître qu'on méprise ou qu'on déteste.

Il y a trop de choses à apprendre

A l'école on est aussi obligé d'apprendre une « foule de matières » qui ne vous intéressent pas et dont on ne voit pas très bien l'utilité.

« *Le solfège, c'est idiot, les maths modernes aussi* » (g. 11 ans), « *Ça dépend des cours, j'aime pas quand on fait de la couture* » (f. 10 ans). « *A l'école on n'est pas libre de faire ce que l'on veut* ».

Cela dépend de beaucoup de choses

Enfin, pour certains enfants, tantôt on aime, tantôt on n'aime pas l'école, cela dépend de beaucoup de choses :

« *Ça dépend des jours ; j'aime bien quand on fait les activités d'éveil : le lundi couture, le mardi dessin...* », « *Ça dépend de l'humeur de la maîtresse* », « *Ça dépend de la difficulté des activités, des exercices : des fois c'est dur, des fois c'est facile* ». Ça dépend enfin de son « envie de rester à la maison ».

Mais malgré tout, la majorité des enfants (comme le confirment les résultats) aiment bien aller à l'école.

Certains vont même jusqu'à « l'adorer » et à souhaiter « y aller pendant les vacances ».

Cependant il est bien évident que quelle que soit sa réaction vis-à-vis de l'école, l'enfant éprouve certaines difficultés scolaires qui ne tiennent

pas toutes aux maîtres, mais aux matières qu'on lui impose.

L'intérêt des enfants pour l'école variant en fonction des matières, on peut se demander quelles sont celles qui sont les moins appréciées par les enfants.

dictées, contre 68 qui n'aiment pas le calcul);

— les garçons par contre aiment moins la dictée (73) que le calcul (46). Cette légère différence ne nous permet pas de conclure que le garçon de six à onze ans est plus « porté » vers le raisonnement mathématique que la fille. Mais on peut toutefois noter que les filles prennent plus de plaisir à faire de l'orthographe qu'à manipuler les ensembles du « calcul moderne ».

L'écolier et son travail

Pour répondre à cette question, référons-nous au tableau issu des réponses

à la question « Qu'aimes-tu le moins à l'école. Pourquoi ? »

Matières les moins appréciées	Total partiel		Total
	Filles	Garçons	
Dictées	49	73	122
Calcul	68	46	114
Grammaire	14	25	39
Écriture	17	18	35
Français	16	15	31
Lecture	14	17	31
Géographie	16	10	26
Devoirs et leçons	11	10	21
Dessin	7	9	16
Compositions	10	5	15
Punitions	3	10	13
Histoire	8	4	12
Récréations	3	8	11
Chant	5	3	8
Discipline	1	2	3

Viennent donc en tête les dictées et le calcul.

« Je n'aime pas la dictée »

Les enfants disent ne pas aimer les dictées surtout parce que « c'est dur », « c'est difficile de ne pas faire de fautes », « elles sont trop longues ».

A la difficulté s'associe la « peur de la maîtresse » : « Elle nous gronde, nous tire les cheveux quand on a fait trop de fautes », « On se fait crier dessus ». Il y a aussi la crainte de devoir « recopier les mots quand on a des fautes », ou de « montrer le cahier aux parents quand il y a trop de fautes ».

« Il y a trop de mots à retenir », « On ne prépare pas assez les dictées », « On a peur de faire des fautes, on est crispé ». Autant de motivations qui les font ne pas aimer les dictées.

« Je ne comprends pas le calcul »

Pour le calcul il y a surtout un problème de compréhension : « les problèmes, je ne comprends rien ».

Il y a aussi trop de choses à faire, à retenir : « Parfois on fait des opérations fausses et tout le reste est faux » (f. 7 ans), « Il y a trop de règles à retenir » (g. 10 ans), « Il faut tout le temps compter » (f. 10 ans).

A ces difficultés s'associe (comme pour la dictée) la peur du maître : « J'ai peur que la maîtresse crie si je

me trompe, alors je suis angoissé ».

Les enfants se plaignent aussi des mathématiques modernes : « Je n'aime pas le calcul moderne, avec les ensembles on confond tout » (f. 8 ans), « Je ne comprends rien au calcul moderne, c'est trop difficile » (f. 9 ans), « J'arrive pas à comprendre les maths modernes, j'aime bien le calcul mais pas les maths modernes » (f. 11 ans).

On peut noter une légère différence entre garçons et filles pour ces deux matières :

— les filles semblent préférer la dictée au calcul (49 n'aiment pas les

Désintérêt pour les disciplines traditionnelles au profit des disciplines d'éveil

En ce qui concerne les autres matières, on peut constater que les disciplines traditionnelles — grammaire (39) écriture (35), français (31), lecture (31) — semblent ne pas être considérablement appréciées par les enfants.

Par contre, les disciplines d'éveil — histoire, géographie (26), dessin (16) — semblent bénéficier d'une considération plus favorable.

Les devoirs et leçons (21) et les compositions (15) ne sont pas particulièrement aimés : « Je n'aime pas les compositions, ces jours-là je ne sais plus rien », « Les devoirs à faire à la maison c'est ma bête noire » (f. 8 ans), « Les compositions, j'ai peur de me tromper » (g. 6 ans), « Les compositions, j'ai toujours peur que ça ne marche pas » (f. 8 ans).

Pour les enfants de six à onze ans, l'école c'est donc avant tout une question de « travail ». Suivant que l'on aime telle ou telle matière, telle ou telle activité, on aimera bien ou pas du tout l'école.

On peut donc penser que la vie de l'enfant à l'école est largement conditionnée par ses résultats scolaires ; mais elle l'est aussi par la matière avec laquelle lui sont enseignées les différentes matières : le rôle du maître, la présentation des livres et du matériel pédagogique, l'atmosphère de la classe ont donc ici une grande importance.

Image du milieu scolaire : assez favorable

Le tableau ci-dessous reflète l'attitude générale des enfants interrogés

vis-à-vis de l'école.

Sexe	Très déf.	Déf.	Peu fav.	Indifférent	Assez fav.	Fav.	Très fav.	Total
Garçons	7	21	43	26	60	87	48	(292)
Filles	12	18	31	27	66	79	53	(278)
TOTAL	19	39	74	53	126	166	101	(570)

● Total des attitudes défavorables = 22% (132)
● Total des attitudes favorables = 69% (393)

L'analyse générale de ce tableau permet tout d'abord de constater que les attitudes favorables (69 %) l'emportent sur les attitudes défavorables (22). Les enfants de six à onze ans ne sont donc pas foncièrement opposés à l'école. Une analyse plus fine permet de dire que l'attitude de loin la plus adoptée est « favorable » (166). Les enfants de l'échantillon sont donc plutôt « pour l'école » que « contre l'école ».

L'école répond assez bien aux aspirations de l'enfant de six à onze ans. Elle s'ouvre à lui à un âge où sa capacité de raisonnement est suffisamment développée et où il a besoin de découvrir un monde social à sa taille.

D'autre part, on ne note pas de différence significative entre les deux sexes :

- Attitudes défavorables
 - garçons : 71
 - filles : 61
- Attitudes favorables

— garçons : 195
— filles : 198

On ne peut que constater l'uniformité des résultats et penser que la différence entre les sexes n'intervient pas dans l'attitude vis-à-vis de l'école. Bien sûr, l'enfant rechigne souvent, il a la nostalgie de l'âge d'or qu'il a connu chez lui, de l'état édénique qu'il a quitté en maternelle. Mais il sait aussi que le travail scolaire avec tout ce que cela comporte d'efforts, de sueurs, de lassitudes et de joies peut seul lui permettre d'accéder à l'état d'adulte.

Il a envie de devenir « un grand », de réaliser son vieux rêve d'être aussi fort et aussi savant que l'adulte. Ce désir secret l'emporte finalement et reste un excellent stimulant pendant toute sa scolarité d'enfant, puis d'adolescent.

On peut observer cela à travers les résultats (ci-dessous) obtenus à la question : « Qu'est-ce que tu aimes le plus : la classe de cette année ou celle de l'année d'avant ? »

Âge	Préfèrent cette année	Préfèrent l'année précédente
de 6 à 7 ans.....	76	39
de 7 à 8 ans.....	64	40
de 8 à 9 ans.....	76	30
de 9 à 10 ans.....	56	38
de 10 à 11 ans.....	64	29
TOTAL	334 (65,5 %)	176 (34,5 %)

La plupart des enfants qui ont répondu à cette question préfèrent leur classe de cette année (65%). Ceci prouve que l'enfant arrive à faire taire son envie de régression primitive afin d'accéder au niveau supérieur qui le rapproche de l'état adulte. Par ailleurs il est aussi heureux de constater que même les petits de six-sept ans préfèrent leur classe de cette année : c'est-à-dire le cours préparatoire (74 contre 39). Ceci permet de penser que le passage de l'école maternelle à la « grande école » n'est pas aussi difficile

et angoissant qu'on veut l'imaginer. Les enfants ne semblent pas regretter ce « paradis perdu » et l'envie de progresser l'emporte sur tout.

En résumé, l'enfant apprécie « assez favorablement » l'école. C'est finalement un « métier » qui lui apporte des satisfactions immédiates et lointaines à tous les niveaux. La découverte de ses possibilités intellectuelles et d'une vie sociale riche en expériences, alliée à son désir d'être grand, lui fait oublier ses désespoirs, ses difficultés et ses rancunes vis-à-vis du milieu scolaire.



INRDP - Pierre Allard

« la maîtresse est gentille »

« il faut tout le temps compter »



Philippe Bertot

L'école et la famille

NOUS avons pu voir jusqu'ici à quel point l'école tient une place importante dans la vie de l'enfant de six à onze ans. Mais ceci ne doit pas faire oublier que l'école n'est que le second milieu du jeune enfant : elle prend le relais ou plutôt complète l'éducation sociale et culturelle reçue dans la famille.

En effet, dans la cellule familiale on transmet des ensembles d'idées, des manières de penser, de sentir et d'être, des attitudes que l'on peut appeler le contenu culturel de la famille. Mais la famille est bien plus qu'un véhicule de

culture. Elle sélectionne, interprète, et évalue ce qu'elle transmet. Pour chaque chose, pour chaque action, elle propose à ses enfants une échelle de valeurs, un système de normes, dont ils seront profondément et parfois inconsciemment imprégnés. La famille, c'est un creuset où se forge la personnalité. Sur le plan strictement scolaire, on s'aperçoit que la bonne ou la mauvaise disposition de l'enfant à l'égard de l'école ou de la matière scolaire est fonction du climat familial.

Dans la mesure où la vie de l'enfant est conditionnée par son milieu fami-

liai, il est donc important de connaître les sentiments des parents vis-à-vis de l'école.

Comment la famille perçoit-elle

L'école convient à l'enfant

Nous avons une première approche de ces problèmes en analysant les réponses obtenues à la question posée aux parents : « Comment aime-t-il aller à l'école ? »

Selon eux, 462 enfants (91 %) aiment l'école ; 44 (9 %) ne l'aiment pas.

Une première analyse nous permet de constater que, pour 354 parents (70 %), les enfants aiment bien aller à l'école. C'est une très forte proportion qui concorde exactement avec les résultats obtenus chez les enfants (74 % — cf. 1er tableau). Ceci nous permet déjà de dire que les parents ont une perception assez juste du bon sentiment de leurs enfants (91 %) vis-à-vis de l'école.

De même, les parents pensent que 37 enfants (7 %) n'aiment pas l'école et que 2 % la détestent. Ce qui fait en tout 44 (9 %) qui verraient l'école d'un mauvais œil. Les résultats des enfants montrent que ceux-ci sont plus hostiles à l'école (15 %) que ne le supposent leurs parents.

D'autre part, il n'y a pas de différence significative entre les deux sexes. Pour les enfants, garçons et filles aiment sensiblement autant aller à l'école.

La majorité des parents pense que l'enfant aime le milieu scolaire. Les raisons invoquées sont relativement semblables à celles de leurs enfants. On peut simplement remarquer que les parents notent l'influence des camarades comme étant prépondérante (26, soit 5 %, des enfants aiment aller à l'école à cause des camarades) : « Il va à l'école pour s'amuser avec ses copains », « Elle aime aller à l'école pour retrouver ses camarades ».

Ils font aussi mention :

De l'intérêt que portent les enfants les enfants à leur maître

« Son maître a toujours tenu une grande place dans sa vie », « Elle aime l'école car elle s'entend bien avec sa maîtresse ».

Des satisfactions que leur apporte l'école

« Il s'ennuie à la maison et réclame l'école après deux jours de maladie », « A la fin des vacances, elle est contente qu'il y ait la rentrée des classes », « Il s'ennuie à la maison, ne sait pas s'amuser tout seul », « Elle aime bien apprendre, elle aime bien la compétition de la classe », « Elle a beaucoup d'imagination et de fantaisie qu'elle peut concrétiser par les travaux qu'elle fait à l'école ».

l'école ?

Quels rapports établit-elle avec ce second milieu qui semble être un concurrent en matière d'éducation ?

dessin, peinture, raconter des histoires par exemple » (f. 6 ans).

Mais aussi :

Des difficultés qu'il a à se mettre au travail

« Elle n'est pas très courageuse pour le travail », « Il est très fainéant ».

De son goût pour la maison

« Il préfère rester ici au lieu d'aller à l'école », « Elle trouve qu'aller à l'école, c'est être enfermée » (f. 6 ans), « Presque tous les matins, il simule une maladie pour rester à la maison », « Il préfère aller dans les champs avec son père ».

Du rôle néfaste de certains maîtres

« Ça ne marche pas du tout avec la maîtresse cette année : il la trouve

fort désagréable » (g. 8 ans), « Elle ne s'entend pas avec son professeur et elle passe une mauvaise année » (f. 9 ans et 1/2), « Elle n'aime pas beaucoup l'école ; je crois que c'est dû à la maîtresse qui n'est pas très gentille avec elle ».

Enfin, de certaines réticences de l'enfant

« Il n'aime pas beaucoup les maths modernes », « Elle n'est pas forte en dictée », « Ils ont trop de devoirs à faire à la maison pour leur âge » (f. 8 ans), « Elle aime bien l'école, mais le jour des compositions elle a une certaine réticence à y aller ».

Tout ceci confirme nos observations quant aux sentiments de l'enfant vis-à-vis de l'école : il y a des difficultés mais, dans l'ensemble, l'enfant aime y aller.

Les parents sont presque unanimes à reconnaître qu'il y va sans contrainte : « On ne le force pas », « Il ne rechigne pas ». Donc, il n'y a pas de problème en ce qui concerne l'attitude de l'enfant vis-à-vis de son milieu scolaire.

Mais qu'en est-il de l'attitude des parents, comment perçoivent-ils ce milieu qui tend à leur faire concurrence en matière d'éducation ; leur convient-il à eux ?

Image du milieu scolaire : favorable

On constate, chez les parents, une forte proportion d'attitudes favorables (468 — 84 %) par rapport aux attitudes défavorables (64 — 11 %).

Les parents sont donc largement favorables à l'école. L'image du milieu scolaire est, à leurs yeux, tout à fait conforme à celle que se font les enfants. Parents et enfants se rejoignent pour affirmer que l'école correspond assez bien à leurs aspirations réciproques.

Cette cohésion des attitudes vis-à-vis de l'école permet de vérifier deux hypothèses :

- le sentiment des parents à l'égard du milieu scolaire justifie, ou plutôt explique le plaisir, l'indifférence ou l'hostilité de l'enfant à l'égard de l'étude ; l'enfant est bien modelé culturellement et affectivement par sa famille ;

- malgré la forte influence éducative qu'elle exerce sur l'enfant, l'école n'est pas prioritaire ; c'est la famille qui reste, en dépit de tout, le point de départ et le générateur essentiel en matière d'éducation. En effet, non seulement le niveau culturel de la famille

conditionne la réceptivité de l'apport scolaire, mais autant sa qualité affective conditionne l'adaptation à l'école.

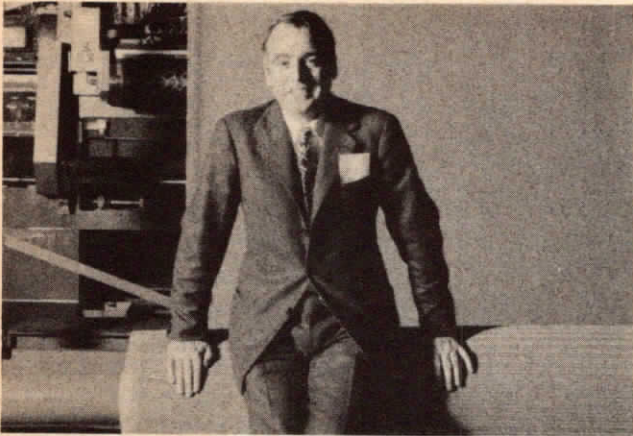
Du fait que l'enfant y vit ses premières années, que sa conscience s'y structure, que son équilibre affectif s'y prépare, que ses premières expériences culturelles et sociales s'y effectuent, l'influence de la famille est décisive et déterminante. Et ce n'est pas exclusivement le climat des premières années qui conditionne l'accès à la scolarisation. A chacune de ses étapes celle-ci peut-être améliorée ou compromise si le climat se modifie. On peut en conclure que le milieu familial et le milieu scolaire sont loin de s'opposer et de varier en sens inverse. Ces deux influences varient dans le même sens et l'une ne peut grandir au détriment de l'autre.

Mais si les parents jugent l'école d'une manière assez favorable, cela n'implique pas qu'ils nient l'existence de problèmes réels et sérieux au sein du milieu scolaire. Ils souhaitent même voir s'y développer de sérieuses modifications qui la rendraient encore plus adaptée à la cellule familiale.

Dossier présenté par Jean-Paul Gibiat

Dans le prochain numéro : « De l'école au métier »

UN INDUSTRIEL DU NORD DECLARE :



Gonzague Mulliez : " Faites établir un devis Saint-Maclou... et jugez vous-même ".

"Oui. Les Français doivent payer leur moquette moins cher."

Des prix : une vraie moquette à 24,95 F le m², soit pour une chambre de 3,50 m x 2,70 m, le prix incroyable de 236 F.

Pas de chutes : une sélection de moquettes coupées au centimètre à vos dimensions au pied des machines qui les ont fabriquées.

Du choix et des nouveautés : en Courtelle et en Enkalon, 12 qualités de moquettes grande largeur, 96 coloris de 24,95 F à 68,50 F le m².

En importation directe : une moquette pure laine vierge Woolmark et une collection de 980 tapis de tous styles.

Pose : des spécialistes Saint-Maclou poseront les moquettes à votre demande dans toute la France - ou pose facile pour vous-même.

Crédit personnel accordé par l'usine.

Nouveau : des tissus d'ameublement vendus à prix choc, harmonisés aux moquettes.

Comment obtenir la pochette aux vrais échantillons gratuits ?

- 1° Par correspondance en renvoyant le bon ci-dessous à l'usine.
- 2° Dans un centre Saint-Maclou.

PARIS (3 centres)

SAINT-LAZARE : 12, rue du Rocher.
NATION : 9, place de la Nation.
GARE DU NORD : 140, rue La Fayette.

PROVINCE

AGEN : 29, boulevard E. Lacour
AMIENS : 11, rue des Sergents.
ANGERS : 27, rue Boissnet.
ANGOULEME : boulevard de Bury.
ANNECY (Veyrier-du-Lac) : Aux Champans (sortie de Veyrier vers Monthon).
AUXERRE : 41, rue Joubert.
BOYONNE-ANGLET : R.N. 10, angle rue Bernain.
BEFORT : 10, rue d'Evette.
BESANCON : 23, quai de Strasbourg.
BEZIERS : 9, rue Fourrier.
BORDEAUX : Grand Parc, place de l'Europe (centre commercial Europe).
BOULOGNE (Saint-Martin) : galerie marchande d'Auchan.
BOURGES : 79, rue d'Auron. Tél. 24.30.18
BRIVE : 27, boulevard du Salan.
CANNES : 58, boulevard Carnot.
CAEN : centre commercial Côte de Nacre. (Parking Mamouth).
CARCASSONNE : 48, rue Antoine-Marty.
CLERMONT-FERRAND : 333, boulevard E. Clémentel. Route de Paris, fourche de Cébazat.
CHATEAUBROUX (Les Aubry) : R.N. 20, direction Limoges.
COLMAR : 37, rue Saint-Guidon.
DIJON : 75, rue Monge.
DOLAI : 27, rue Saint-Christophe.
DREUX : 14, rue Esmerly-Caron.
DUNKERQUE : 11, rue Thiers.
FRÉJUS : 33, avenue Aristide Briand.
GRENOBLE-MEVLAN : angle autoroute et route de Chambéry. R.N. 90 (face à Carrefour).

LE HAVRE : 81, place des Halles Centrales.
LE MANS : rue W. Churchill, contre La Rocade, Les Sablons.
LENS : 51, boulevard Bashy.
LILLE : 76, rue de l'Hôpital-Militaire (à 10 m de la rue Nationale).
LIMOGES : boulevard de Faurus.
LORIENT : 45, rue du Maréchal-Foch.
LYON 1 : 10, rue de Brest.
LYON 2 : (Porte de Lyon) : autoroute vers Paris, sortie "La Garde", au pied de Novotel et de Motel International.
MACON : route de Paris centre commercial KM 400.
MARSEILLE : 199, rue de Rome (à 50 m de la place Castellani).
METZ : rue du Change. (place Saint-Louis).
MONTAUBAN : avenue Gambetta.
MONTLUCON : centre commercial Mantiouco - Domerat. (Parking Mamouth), route de Gaéret.
MONTPELLIER : centre commercial Plein Sud, façade autoroute de Carnon. (Parking Mamouth).
MULHOUSE : 28, rue Schlumberger.
NANCY : 19, rue Gambetta.
NANTES (Saint-Hubain) : 279, route de Vannes.
NICE : 18, avenue St-Jean-Baptiste.
NIMES : 13, rue Régale.
ORLANS : rue Emile Zola, à 50 m de la gare.
PAU : 3, place de la Liberté.
POITIERS : 17, boulevard du Pont Achard.
REIMS-TINQUEUX : centre commercial GEM, route de Soissons.
RENNES : 35, rue Poullain-Duparc (à 10 m de la place de Bretagne).
ROUEN : 109, rue du Général-Leclerc.
SAINT-AMAND-MONTROND : 16, rue Henri-Barbus.
SAINT-NAZAIRE : 1, boulevard Victor-Hugo.
STRASBOURG : 16, rue du vieux Marché-aux-Vins.
TARBES : 124, avenue du Régiment de Bignon.
TOULON : 1, avenue Franklin-Roosevelt.
TOULOUSE : 7, rue d'Astorg (derrière le Grand-Hôtel, rue de Metz).
TOURS (Chambray-les-Tours) : R.N. 10 - à côté de Leffrin.
TROYES : résidence de la Tour St-Michel, 42 bis, bd du 14 Juillet.
VALENCIENNES : Galerie marchande Auchan - Petite Forêt.
WATTRELOS : 330, rue Carnot.

Echangez ce bon dans un centre Saint-Maclou ou postez-le.



GRATUIT

35.73.51

de VRAIS échantillons
(8 qualités, 60 coloris)

Joindre deux timbres à 0,50 F pour frais d'envoi.

Nom _____
Rue _____ N° _____
Ville _____ N° du départ _____

A retourner à TAPIS SAINT-MACLOU, 59391 WATTRELOS

L'éducation
de demain
commence
aujourd'hui

G.SNYDERS
Où vont
les pédagogies
non-directives ?

Pédagogie progressiste

M.REUCHLIN
L'enseignement
de l'an 2000

L.MORIN
Les charlatans
de la nouvelle pédagogie

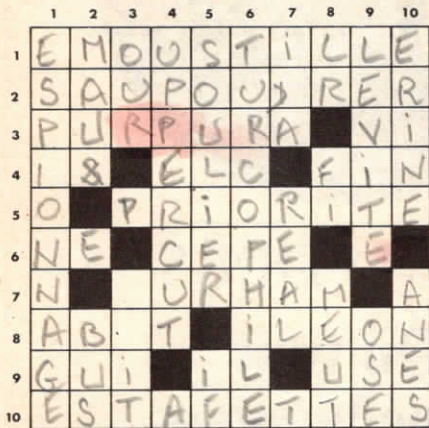
4 volumes - Collection SUP

puf

Mots croisés

par Pierre Dewever

Problème n° 137.



Horizontalement. 1 - Grise. 2 - Sucre les fraises, par exemple. 3 - Fait rougir un vieux briscard plus qu'une jeune rosière - Prend le départ en vitesse. 4 - Neuf sur un vieux parchemin - Sigle représentatif du menu peuple - Terme pour terme. 5 - Si vous ne la respectez pas, vous risquez d'avoir un coup dans l'aile. 6 - Négation - Accompagne Satan dans les bois. 7 - Espèce de bovin. 8 - Chaîne pour le supplice du carcan - Voie de passage dans la région des îles. 9 - Parasite qui envahit les maisons le premier de l'an - Pronom personnel - Fait le rongeur. 10 - Elles ont, dans l'armée, des liaisons dangereuses.

Verticalement. 1 - Ses agents sont très à la mode et boivent du whisky. 2 - Les grands réclament parfois une augmentation de traitement - Qui ont passé la porte d'un palais. 3 - Déchet d'une vieille humanité orientale - Colonne d'un journal. 4 - Un coup à vous décrocher la mâchoire. 5 - Des « nègres » il a le pompon - Bien vu de Notre-Dame-de-la-Garde. 6 - Il a un faible pour des gens réputés forts. 7 - Crête en Crète - Petit radis d'Espagne. 8 - Initiales d'un pionnier de l'automobile - Mot qu'on laisse tomber de haut - Fait marcher. 9 - Ministre israélien en redingote - Va de l'avant. 10 - Instrument pour charcuter à l'aise - Ils ont bien besoin des secours de la science.

Solution du problème n° 136

Horizontalement. 1 - Crecerelle. 2 - Ratatinées. 3 - Italiotes. 4 - Mal - Ruer. 5 - Igame - Este. 6 - Negous - Un. 7 - Insensés. 8 - Liste - Aère. 9 - Lote - Finir. 10 - Enervantes.

Verticalement. 1 - Criminelle. 2 - Ratage - lon. 3 - Etalagiste. 4 - Cal - Monter. 5 - Eti-reuse. 6 - Riou - Se - Fa. 7 - Entée - Nain. 8 - Leers - Sent. 9 - Les - Tuerie. 10 - Es - Pen-sers.

Bridge par Pierre Tessereau

A vous de jouer

Voici quelques façons de manier une couleur isolée, en défense, qui ont une très grande chance de tromper l'adversaire en lui faisant supposer des répartitions différentes de la réalité et en l'empêchant de réaliser le maximum qui serait possible en voyant les cartes sur table.

Quelle carte va jouer Ouest ou Est sur le départ de Sud d'un petit, dans les trois répartitions suivantes ?

$$I - D10 \times \frac{AV9}{xxxx} Rxx$$

$$II - AV9 \frac{RDx}{108xx} xxx$$

$$III - V9 \frac{Rxx}{D108xx} Axx$$

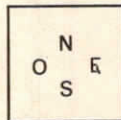
Galanterie

Installons-nous à une table de paires mixtes pour y découvrir une de ces occasions originales et désastreuses où certains époux passent inconsciemment et sans sourires des soupirs aux grimaces, des conseils aux reproches et de la maladresse à l'odieux.

Les deux Dames sont en Ouest et en Nord. Après plusieurs réflexions désagréables de monsieur Est à son épouse résignée, le joueur Sud est décidé à donner au moins une leçon de bridge, à l'occasion, à ce casseur de vaisselle. Et l'occasion se présente :

♠ 54 13
♥ ADV4
♦ D954
♣ A54

♠ 98
♥ 98
♦ R10876
♣ D763



♠ ARDV7
♥ 65
♦ A32 14
♣ 1092

♠ 10632
♥ R10732
♦ V
♣ RV8 8

Nord ouvre de 1♦ Est intervient à 1♠ pour 2♥ en Sud. 3♥ en Nord, 4♥ en Sud, et Ouest entame du ♠ 9 en toute subordination. Est prend et revient deux fois dans la couleur pour la coupe au mort qui rentre ♦ 4 pour le 2, le Valet et le Roi. Ouest ne peut repartir qu'à atout pour ne pas donner de levée.

Prenant du mort, Sud coupe un ♦, puis un ♠, encore un ♦ sur lequel l'As s'écrase en assurant une défausse finale sur la ♦ D et Sud réalise son contrat.

Avant d'honorer la colonne adverse sur sa marque, Est remarque entre ses dents : « Vous avez beaucoup de chance que mon ♦ A n'ait pas été quatrième car c'était a priori le plus probable (33% au lieu de 24%). Si d'autre part j'avais été en Ouest vous n'auriez pas gagné ! »

« Pour ce qui est de la probabilité, dis-je, d'accord dans l'absolu mais j'ai bien remarqué, en même temps que votre épouse, que vous aviez placé le ♦ 2 pour montrer que vous en aviez trois et il y a quelques instants, rappelez-vous, vous lui avez reproché qu'elle n'avait pas tenu compte de votre jeu d'un 3 alors qu'elle avait le 2 en main ! Grand merci donc de votre rigueur et du renseignement qu'elle m'a apporté mais notez que sans celui-ci, j'aurais gagné de la façon suivante : En partant de la ♦ D pour forcer votre As

♦ 9 coupé, j'aurais transféré la garde à ♦ en Ouest avec le 10 et assuré son squeeze à ♦ et à ♣ en tirant le der-

nier atout. Mon seul regret aurait été de squeezer, donc de torturer votre partenaire.

Permettez enfin que je remarque qu'à votre premier jeu des ♦ pour deux raisons : 1 - ♦ R peut-être sec en ma main. 2 - Pour éviter la libération de la ♦ Dame comme cela s'est produit. Le résultat aurait d'ailleurs été identique, le squeeze fonctionnant aussi bien avec le ♦ Roi qu'avec le ♦ 10 en Ouest. »

« La donne est intéressante d'ailleurs, poursuit Est qui feint de ne pas avoir entendu car, si ma partenaire avait un peu réfléchi (?) elle aurait trouvé l'entame dévastatrice à ♦. Je prends, puis je vous fais couper aussitôt le retour ♦. Vous êtes obligé d'ouvrir les ♠ et vous coupez une seconde fois ♦, la Dame restant sèche au mort. A la 5e levée vous jouez pour la seconde fois un petit ♠ et je laisse Ouest maître avec son 9 pour pouvoir jouer son ♦ R. Il n'y a plus de squeeze. »

« Je ne voudrais pas, cher monsieur, me mêler de vos querelles de ménage mais il m'est peu agréable de voir que vous me prenez pour un enfant. A la 5e levée, ce n'est pas le ♥ 3 que je joue mais le 10. C'est vous qui prenez et vous renvoyez atout que je prends du 10 pour le 4 du mort. Troisième ♠ coupé du Valet. Dame d'atout prise du Roi. Dernier ♠ coupé de l'As d'atout. Je rentre en main par le ♣ R et mon dernier atout squeeze Ouest, avec une carte de moins mais avec la même technique que précédemment. »

♠ 5
♥ ADV4
♦ D
♣ A54

♠ 9
♥ 98
♦ R10
♣ D763

♠ RDV7
♥ 65
♦ —
♣ 1092

♣ RV8

Avez-vous bien joué ?

I - Théoriquement, la meilleure façon de jouer pour Sud est de chercher les gros honneurs partagés et le 10 en Ouest en plaçant le 9 au départ si Ouest a joué un petit. Si ce dernier donne la Dame puis un petit au second jeu, Sud lui supposera le grand mariage et donnera deux levées au lieu d'une.

II - Normalement Sud ne va donner que l'As et réaliser trois levées à la couleur. Si Ouest place le Valet sur l'entame, le mort prendra de la Dame et repartira peut-être du Roi avec l'intention de faire ultérieurement l'impasse au 9, en toute économie de rentrées.

III - Si Ouest place le 9 sans réfléchir, Sud sera alerté sur l'existence de son Valet second et plongera la seconde fois de la Dame. Si Ouest place le Valet, Sud supposera A9xx en Est et fera l'impasse au 9.

Dans l'ensemble et en résumé, la défense doit toujours être prête à faire de l'intoxication. C'est sa petite compensation tactique en face des moyens de l'adversaire plus puissants que les siens. Son emploi est sans risque et extrêmement stimulant et c'est probablement le plus difficile en technique, dans le sens où il doit toujours être appliqué « dans la foulée ».



PYRAL édite une gamme complète de bandes son et vidéo spécialement adaptée à l'enseignement.

Spécialisé dans le domaine magnétique, PYRAL vous aide à trouver le produit correspondant le plus exactement à vos besoins : **cassettes... bandes son... bandes vidéo...** — Une équipe dynamique de techniciens étudiera avec vous votre problème particulier et vous apportera une assistance technique à tous les niveaux. — Tous les produits PYRAL sont soumis à des contrôles rigoureux et répondent aux normes exigées par les professionnels de l'audio-visuel. — **Demandez notre documentation** ou la visite d'un Technicien-Conseil PYRAL qui sera heureux de vous guider dans votre choix et vous exposera les nombreuses possibilités qui vous sont offertes. — PYRAL est fournisseur de l'Education Nationale, de l'Opéra de Paris, des Centres de formation des Industries publiques et privées.

pyral
47, rue de l'Echat
94001 Créteil
Tél. 207.48.90. Téléx 23742 F



**PALAIS
de la
DÉCOUVERTE**

**initiation
à la
science moderne**

Venez suivre les cycles de conférences d'initiation au Palais de la Découverte en Linguistique, Physique, Sciences de la Terre, Astronomie, Mécanique générale, Chimie.

Conférences gratuites à partir de 18 h 15

Le PALAIS de la DÉCOUVERTE enverra les programmes complets contre 1,25 F en timbres-poste.

*PALAIS de la DÉCOUVERTE,
avenue F.D.-Roosevelt, 75008 PARIS*

DEUX PROGRAMMES SONT A VOTRE DISPOSITION :

Destiné à l'ECOLE pour l'organisation du TOURISME D'EVEIL :

1. "VOYAGES SCOLAIRES EDUCATIFS"

Programmes de 1 ou 2 jours en FRANCE ou à l'ETRANGER réalisables de mars à juin par trains spéciaux sonorisés.

ET MI-FEVRIER 74 : INEDITES ET EXTRAORDINAIRES : 7 CROISIERES EDUCATIVES 12-18 ANS à bord de 2 paquebots transatlantiques...

Ce programme est actuellement diffusé auprès des établissements scolaires.

Destiné aux FAMILLES pour l'organisation des VACANCES DE JEUNES :

2. "NEIGE NOEL 73 (Février-Pâques) : 8-20 ans"

15 centres France/Autriche/Allemagne

par catégorie d'âge et classe de ski

2 formules : séjour seul ou séjour + voyage Paris/Paris...

et séjours linguistiques, échanges interfamiliaux Grande-Bretagne, Allemagne, Espagne...

LES COLLEGUES INTERESSES QUI VOUDRAIENT RECEVOIR PERSONNELLEMENT CES BROCHURES SONT PRIES DE S'ADRESSER AU :

COMITE D'ACCUEIL

Enseignement public

Fondation du Ministère de l'Education Nationale
7, rue Quentin Bauchart, 75008 PARIS - 225.93.19

M. Mme Mlle _____

Adresse complète _____

désire recevoir la brochure :

● VOYAGES SCOLAIRES EDUCATIFS

● NEIGE NOEL 73 Vacances de Jeunes

Ed. 11.73

SKI FRANCE
SUISSE
AUTRICHE
ITALIE

CHOIX DE STATIONS SELECTIONNEES

NOËL VACANCES SCOLAIRES
Départs : 21, 22 et 26 déc.

TOUS FRAIS COMPRIS : — Voyage départ PARIS ;
— Hôtels confortables ;
— COURS DE SKI inclus.

12 jours depuis 690 F — 8 jours depuis 600 F

Groupes pour JEUNES (20 à 25 ans - 25 à 30 ans)
Groupes spéciaux pour FAMILLES

VACANCES DE MI-FEVRIER : 8 jours : 550 F

LIEN EUROPEEN

ASSOCIATION UNIVERSITAIRE

61, Fg Montmartre - 75009-PARIS - 878 51-24
(Correspondant du B.P.T. - Licence d'Etat A 179)

Veillez, sans engagement, m'envoyer votre programme détaillé HIVER 73-74 pour Membres de l'Enseignement

M., Mme, Mlle _____

N° _____ Rue _____

à _____

Code postal _____ EN3



**LA NATURE
PAR LES
ABEILLES**
pour vivre mieux!

**GELÉE ROYALE
POLLEN - HYDROMEL
MIEL DORÉ
DU BERRY**

**PRODUITS DE BEAUTÉ NATURELS
DOCUMENTATION ET TARIFS SUR DEMANDE
SOCIÉTÉ APICOLE DE CHEZELLES
36320 VILLEDIEU - S6**

MONOCOPIE et MULTICOPIE: vérifiez que vous êtes bien équipé.

Les progrès de la monocopie (1 à 5 ex.) et de la multicopie (6 ex. et plus) s'accroissent. Pour être certain d'en bénéficier complètement, procurez-vous la documentation Gestetner. Vous y trouverez tous les détails sur le nouveau copieur sur papier courant FB 12, et les installations copie-duplication qui permettent des économies considérables en multicopie. Vous découvrirez les matériels de préparation instantanée des stencils ou des plaques offset. Quelques documentations n° 42 restent disponibles. Demandez votre exemplaire dès aujourd'hui à Gestetner - 71, rue Camille-Groult - 94400 VITRY. Tél. 680.47.85.

COMPACT

la table escamotable la plus vendue
20 000 en service
5 modèles à choisir - Garantie NF



COMPACT

56 Rue de Montreuil - 75011 PARIS
tél. 307.40.91

Catalogue gratuit N° 65
Exposition-vente de 9 h à 18 h
Expéditions dans toute la France

Livres pour la paix, la nature, la citoyenneté mondiale, les problèmes de notre temps... **LE LIVRE HUMANISTE**, 59, avenue des Gobelins, 75013 Paris. Catalogue gratuit sur demande.

NOUS EDITONS
VITE ET DIFFUSONS BONS MANUSCRITS
EDITIONS REGAIN - MONTE-CARLO

ÉCHANGES ET RECHERCHES * ÉCH

14,50 F la ligne (TVA comprise) (45 caractères, signes ou espaces). Première insertion gratuite de 3 lignes maximum pour les abonnés. Ne pas omettre de joindre une bande d'abonnement. Frais de domiciliation au journal : 4 timbres à 0,50 F à joindre à la demande d'insertion.

REPONSE AUX PETITES ANNONCES DOMICILIEES AU JOURNAL sous un numéro : Mettre chaque réponse dans une première enveloppe timbrée portant uniquement le numéro de l'annonce. Placer cette enveloppe dans une seconde enveloppe affranchie envoyée à L'EDUCATION, Service des Petites Annonces, 13, rue du Four, 75270-Paris, Cedex 06.

LOCATIONS

● 05-Ancelle chalet F3 gd conf., ttes vac. Ecr. Mariotti, le Devin n° 30, 13700 Marignane.

LOCATIONS A LA SEMAINE DE Chalets et appartements hiver/été SUISSE - AUTRICHE

Des prix exceptionnels pour les vacances de février et de Pâques.

Egalement logements pour groupes.

FRANCE

20 stations des Alpes aux Pyrénées.
Demandez les catalogues E contre 4 F en t.p. à
SWISS CHALETS/INTERHOME
88, bd Latour-Maubourg, 75007 PARIS
Tél. : 555-70-45

● 88-Le Thillot, appts 2 à 8 pers., alt. 600 m, prox ski, Noël, fév., Pâques. Ecr. Werlé, 88240 Bains.

● 38-Huez, ds chalet, appt F3, 5 à 7 pers., gd conf., ch. élect., vac. de neige ou été. Ecr. Egéa, éc. mat., 38000 St-Martin-le-Vinoux.

HOTELS - PENSIONS

● Hôtel « Au Combelou », 15450 Thiezac, 10 km super Lioran, Noël, fév., 32 F TTC.

● Vac. de neige en Auvergne au Chambon s/Lac, Noël, fév., Pâques, centre de vac. « Grand Panorama ». Renseigns et inscrip. F.A.L., 16, r. Torrilhon, 63000 Clermont-Ferrand, tél. (73) 93-77-73.

● 38680 La Balme de Rencurel, 10 km Villard de Lans, prox. téléskis, calme, repos, site pittoresque, HOTEL de la BOURNE, conf., cuis. soignée, inter-saisons 26 F, vac. hiv. 28 à 30 F tt comp. sf boisson, arrang. fam., tél. 14.

● Pension fam. ANFRAY Saxe-Hte-Savoie, vac. hiver, fév., Pâques, 3 téléskis, 34 F TTC.

● CAP D'ANTIBES, le GRAND VATEL, tél. (93) 61-37-43, jard., park., TV, pens. Noël 32 F et 36 F TTC.

VENTES ET ACHATS

● Vds pinède 1/2 ha, e., élec., près rte, parc Cévennes, 30 km Alès, 50 km Montpellier. Ecr. Mazauric, 8, imp. Corneille, 30100 Alès.

● Vds Toulouse r. des Fontaines ou éch. c/+ pt rég. paris., b. F5, 87 m², px 90 000 F, tél. 605-04-13.

● Ach. rég. Melun, pav. 4 p., conf., b. ét., quart. calme, jard., gar., prox. comm. Ecr. Balteau « Les Pins », 13980 Alleins.

AUTOMOBILES-CARAVANING

● Vds 504 inj. blanche, 9 ms, t. o. Ecr. Davi, éc. Sellier, 68100 Mulhouse.

● Vds GS club 72, 26 000 km, tr. propre. Ecr. Laboureau, 7, imp. Bergson, St-Ouen, 41100 Vendôme, tél. 77-14-44.

● Vds carav. Océane 485, 4-6 pl., 740-1 000 kg. Ecr. Carval. Ec., 66120 Font-Romeu.

● Vds cse dble emp. VW 1200, sept. 73. Ecr. Fatoux, 49, av. des Oyats, 62630 Etaples.

CORRESPONDANCE SCOLAIRE

● CE 1 et CE 2, 15 él., ch. corresp. mer ou mont. Ecr. Ec. f. Nordheim, 67520 Marlenheim.

● 2 CM 2 mixte 8 f., 15 g., et 12 f., 11 g. port Bretagne, ch. corresp. Ecr. Ec. Kerzo, 56290 Port Louis.

● Cl. unique 4 SE, 3 CP, 4 CE, 9 CM ch. corresp. Ecr. Ec. Cuguron, 31210 Montrejeau.

● 5e 3 mixte, 21 él., ch. corresp. mer ou mont. Ecr. C.E.S., 08120 Bogny/Meuse.

● CM 2 mixte, 14 g. + 14 f., ch. corresp. Ecr. Ec. Rosemont G., 25000 Besançon.

● Mise en relation de classes ttes régions. CONTACTS, 27, r. James-Cane, 37000 Tours.

● CM 2 mixte 20 f., 9 g. ch. corresp. Ecr. Ec. de f., 18390 St-Germain du Puy.

DIVERS

● Editeur rech. visiteur pédagogique. Voiture nécessaire. Prospection lycées et CET Nord, Nord-Est. Ecr. Sirey, 22, r. Soufflot 75005 Paris.

● Vds mi-px, occ. nf, édit. Rencontre Lausanne, les Gdes Dynasties skai blanc/or 14 livres; les meilleures œuvres historiques rouge/or 24 livres; spécial « Historia » 55 numéros, la guerre de 1940-44 + « Hitler ». Ecr. Grigny, éc. mat., 26270 Lorient.

● Prof. franç. anglais, appt. près centre ville de facultés, ch. emploi temps partiel bien rémunéré. Ecr. Pineault, appt 207, 6, square F.-Poulenc, 37000 Tours, tél. (47) 20-54-00. (soir).

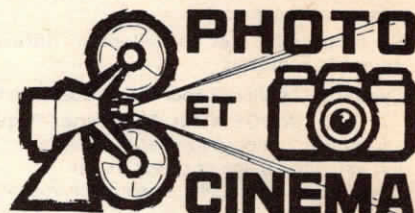
● Cède doc. authent. Histoire de France Directoire à Louis Philippe ou éch. ctre monnaies. Ecr. Ryat, 43390 Auzon.

● Urgt rech. moniteurs pour col. vac. neige à St-Victor Montvianeix (63) - Séjour Noël du 22-12-73 au 02-1-74 et séj. Pâques du 23-03-74 au 03-4-74. Ecr. av. CV, éc. de Châteldon, 63290 Puy-Guil-laume.

● Organisation de séjours scolaires à l'étranger rech. professeurs pouvant assurer accompagnement et constitution de groupes. Ecr. Cilec, 14, r. Mt-Louis, 75011 Paris.

● Espagne. Ecole d'espagnol pour étrangers cherche des collaborateurs en France. Ecr. TEE. Calvo Sotelo, 47, Reus. Espagne.

DIRECTEURS
NOEL — PAQUES — ETE
pour séjours de vacances
enfants et adolescents
Ecr. P.A. n° 141



Toutes les grandes marques
Toutes les nouveautés
MAXI CHOIX, MINI PRIX

Prix de Gros
aux membres du corps enseignant

LOTZ

spécialiste

12, rue Richer - Paris-9°
Service Province - Reprises

Abonnements

INRDP, B.P. 365 11, 75526 Paris Cedex 11
Tél. : 345.37.21

Publicité - Petites annonces

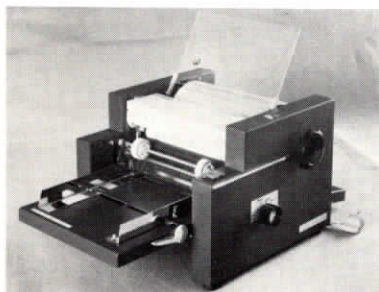
13, rue du Four, 75270 Paris Cedex 06
Tél. : 326.36.92

METRO DUPLICATEURS S.A.

50, RUE ÉTIENNE-MARCEL, PARIS 2^e - TÉL. 236.38.30 et 98.17



THERMOFLEX : 2 modèles
Thermocopieurs pour l'établissement en quelques secondes d'un cliché hectographique - transparent si on le désire - pour duplicateur à alcool, d'un transparent pour la projection par rétro-projecteur, d'un thermo-stencil pour duplicateur à encre. Autres fonctions : monocopie, plastification.



DELTA : 2 modèles
Duplicateurs à alcool automatiques et électrique de grand rendement : 80 copies minute, humidification 100 % automatique sans aucun feutre, tirages multicolores en un seul passage de la feuille de papier, prix de revient infime de la copie. Format 225 x 375 mm.

M-720 :

Duplicateur à encre et à stencil électrique. Appareil ultra-moderne, de hautes performances, pour l'impression de quelques centaines ou de quelques milliers de copies. Sécurité et facilité d'emploi exceptionnelles. Format : des plus petits jusqu'au format 220 x 340 mm.



METROLUX : 3 modèles

Rétro-projecteur pour la projection, à la lumière du jour, de documents transparents (en diverses couleurs) établis soit à la main soit par l'intermédiaire des Thermoflex.



METRO, UN ENSEMBLE COMPLET DE REPRODUCTION

13 MODÈLES D'APPAREILS A PARTIR DE 373,90 H.T. FRANCO F.M.
DOCUMENTATION GRATUITE E SUR SIMPLE DEMANDE

Pour vos ARBRES DE NOËL

JOUETS au prix de gros

(remises pour collectivités)

DECORATION du sapin

- Répertoire pour fêtes.
- Articles de cotillon.
- Matériel éducatif.
- Disques scolaires.

*Catalogue gratuit,
96 pages, sur demande.*

CEP BEAUJOLAIS

B.P. 9 A

69656 - VILLEFRANCHE-SUR-SAONE



Noël, Pâques, été
et toute l'année

"BAIN LINGUISTIQUE" (1)

**ANGLETERRE - ALLEMAGNE
IRLANDE - ESPAGNE
ÉCOSSE - ITALIE - CHINE
PORTUGAL - AUTRICHE
TUNISIE
JAPON - ÉTATS-UNIS**

Séjours individuels - Contact direct et actif avec le milieu d'accueil

SÉCURITÉ - EFFICACITÉ VIE FAMILIALE

Possibilité de cours personnalisés par petits groupes - Sports - Excursions
Voyages individuels ou accompagnés depuis Paris et province

- **SCOLAIRES** : encadrement amical et précis.
- **ÉTUDIANTS ET ADULTES** (recyclage) : séjours indépendants avec appui local : cours DUEL, LICENCE.
- **SÉJOURS ENTENTE CORDIALE** (1) activités avec jeunes anglais (es) Tennis, Voile, Equitation, Canoe, Étude nature, etc.
- **ÉCHANGES INDIVIDUELS** : Angleterre, Allemagne.
- Jeunes filles "au pair" vers l'Angleterre et l'Allemagne.
- Jeunes filles étrangères "au pair" en France.

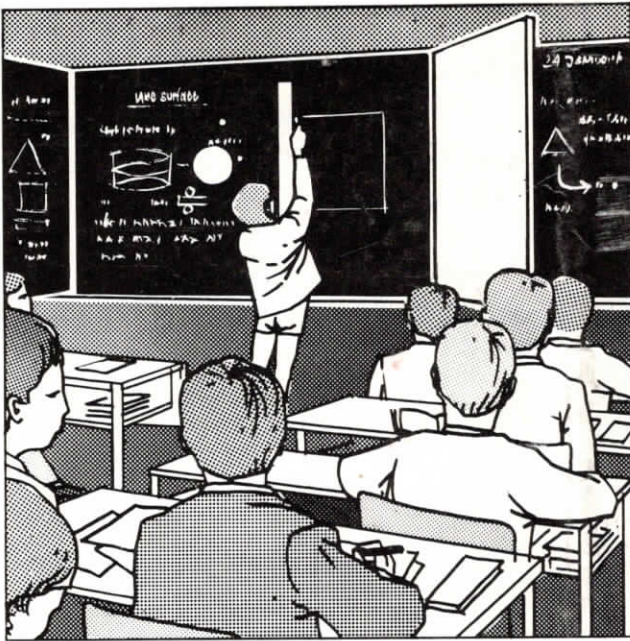
Cherchons familles accueil en FRANCE pour jeunes étrangers (hôtes payants).

Séjours Internationaux Linguistiques et Culturels

56, av. Jules-Ferry - 16000 ANGOULÈME

(1) Appellation déposée Tél. : (45) 95.83.56

Agrément du Commissariat au Tourisme 70.027
Agrément Ministère J. et Sp. 16-64



AUBECQ

tableaux à écrire
en acier vitrifié

le précieux auxiliaire du verbe "enseigner."

CONFORTABLES : sur les tableaux Aubecq, on écrit et on dessine par plaisir, avec netteté, en douceur.

PRATIQUES : les tableaux Aubecq permettent la fixation des documents par plots aimantés.

FONCTIONNELS : les tableaux Aubecq sont munis de profils porte-cartes, de rainures à craies et de bacs à éponge coulissants.

EFFICACES : les tableaux Aubecq facilitent l'exploitation des méthodes modernes de pédagogie (utilisation de feuilles, rubans et autres éléments magnétiques).

PROPRES : les tableaux Aubecq se nettoient d'un coup d'éponge, à sec.

COMPLETS : les tableaux Aubecq peuvent être équipés de surfaces blanches mates permettant la projection de diapositives et l'écriture à la craie.

DURABLES : la surface d'écriture est garantie 10 ans et ne nécessite aucun entretien.

AUBECQ : une gamme très complète aux multiples combinaisons de tableaux en acier vitrifié (dont une surface blanche mate).

AUBECQ renouvelle l'intérêt des cours pour l'enseignant et pour l'élève.

Matériel recommandé et agréé par le M.E.N.
sous les N° 60.502 - 58.430 - 71.114
Marché clientèle U.G.A.P. N° 30.083

Documentation gratuite sur demande :



Emailleries de Blanc-Misseron
59-Crespin - Tél. (20) 47.20.15
Salle d'Exposition et bureaux :
120, Champs Elysées - Paris 8° - Tél. 225.86.49

opm

NOM

ETABLISSEMENT

ADRESSE

désire recevoir sans engagement
la documentation
sur les tableaux Aubecq

au 464 e2